MEJORA ESCOLAR: ENFOQUES, EVIDENCIAS Y EXPERIENCIAS

APORTES Y REFLEXIONES DEL QUINTO SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN DE LA UEICEE

COMPILADORAS
Tamara Vinacur y Lorena Landeo



MEJORA ESCOLAR: ENFOQUES, EVIDENCIAS Y EXPERIENCIAS

APORTES Y REFLEXIONES DEL QUINTO SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN DE LA UEICEE

Tamara Vinacur y Lorena Landeo (compiladoras)









Vinacur, Tamara
Mejora escolar: enfoques, evidencias y experiencias: aportes y reflexiones del cuarto seminario de investigación de la UEICEE / Tamara Vinacur; Lorena Landeo. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2022.
Libro digital, PDF
Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-3753-81-7
1. Educación. I. Landeo, Lorena. II. Título.
CDD 371.007

Diseño:
Biblioteca del Congreso de la Nación

Maquetador:
Gabriel Martín Gil

ISBN 978-987-3753-81-7

AGRADECIMIENTOS

La Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) le agradece nuevamente a la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), que ha brindado su colaboración y puesto a disposición sus instalaciones para el desarrollo de la Jornada “Mejora escolar: enfoques, evidencias y experiencias”, en noviembre de 2018. Asimismo, a la Universidad Torcuato Di Tella (UTDT), específicamente al Área de Educación de la Escuela de Gobierno, dirigida por Claudia Romero, que también participó de la organización de la Jornada. Dicho encuentro ha sido el puntapié inicial para la elaboración de la presente publicación.

En segundo lugar, a todos los investigadores y especialistas que convocamos para esta compilación y a las instituciones donde desarrollan su trabajo. Han sido muy generosos al compartir tanto sus reflexiones teóricas como sus experiencias profesionales en los ámbitos en que se desempeñan contribuyendo a una mirada integral acerca de los procesos de mejora institucional. Agradecemos los valiosos aportes de Elena Duro, Claudia Romero, María Lucía Feced Abal, Julián Parenti, Agustina Blanco, Agustina Harriague, Bernardo Blejmar, María A. Cortelezzi, Natalia Apel, María Ferraro, Mónica Goncalves, Roxana Skornik, Gabriela Krichesky, Natalia Zacarías, Amelia Figueira, Brenda Frydman.

INDICE

PRESENTACIÓN

La decisión del tema que convoca a esta publicación no es casual, no es azarosa, ni ineludible; tampoco se manifiesta con claridad la distinción entre mejora y cambio. La mejora de la escuela constituye un desafío teórico y metodológico ya que, por un lado, se enfrenta con el sentido común del significado que se le atribuye al término mejora y también a la sinonimia habitual con la que se la confunde, la innovación.

Centrar la atención en la mejora escolar implica una doble perspectiva la primera, que permite hacer público los esfuerzos y acciones de diferentes actores e instituciones que, disconformes con el estado de cosas, deciden poner en marcha un conjunto de intervenciones para generar transformaciones en las prácticas educativas con sentido positivo. La segunda, vincula la mejora escolar con un factor de equidad educativa especialmente, para aquellos sectores más desventajados. Como podrá observarse detrás de ambas cuestiones se inscribe una relación indisociable con la política educativa ya que la mejora escolar constituye un elemento vital de todo el sistema educativo y por lo tanto, no puede concebirse como una yuxtaposición de acciones inconexas sin un sentido claro y convergente para el logro de mejores resultados. Es por estas razones que la relación tiene que poder explicarse tanto en la macropolítica educativa como en la micropolítica institucional, es decir en ambos niveles la política es una cuestión ineludible de las prácticas de mejora. En este sentido, se trata de comprender la compleja relación de las escuelas con sus contextos sociales, económicos y políticos no como factores limitantes sino como condiciones reales sobre las cuales se asientan las prácticas educativas y por ello, su consideración es relevante en términos de política educativa y proporciona las ventajas que ofrece una perspectiva contextualizada.

En el acercamiento al tema nos encuentra la idea de la direccionalidad ya que el recorrido que adoptan muchos de los procesos de mejora superpone dos tipos de direccionalidades: las de arriba hacia abajo propia de la tradición de las reformas educativas y las de fuera hacia

dentro o de dentro hacia afuera, amalgamándose entre sí porque surgen por iniciativas de corte singular.

La primera de estas direccionalidades o sentido está ligada a la estructura burocrático-jerárquica del sistema educativo, tal como fue concebida en sus orígenes y cuya persistencia se advierte en diferentes estilos de gestión centralizada, aun en el encuadre de un país federal. Las segundas, menos estructuradas se ligan a la difusión de modelos menos sistemáticos y de carácter individual (escuela como unidad de cambio) que suelen transferirse en sus rasgos generales o por decisiones espontáneas –y con esto no se plantea la ausencia de pensamiento o racionalidad- de sujetos individuales o grupos de docentes que, en la búsqueda de soluciones a problemas, ensayan diferentes formas para su superación.

La política, entonces debe ser capaz de plantear y orientar las diferentes acciones de mejora como centro de su actividad con apertura para incorporar aquellas experiencias valiosas producidas desde diferentes ámbitos y por múltiples actores que participan de experiencias de gestión escolar específicas y cuya responsabilidad es compartida por los miembros que participan de la acción de mejora. Se trata entonces de integrar y articular los enfoques de arriba-abajo con los de abajo-arriba.

La escuela es el centro del cambio y por lo tanto las reformas externas deben ajustarse a las escuelas singulares, pero a su vez no perder de vista que las escuelas en su conjunto configuran sistema y, desde una visión democrática y de equidad las acciones de mejora tendrán que atravesar los límites del aula para aportar mayor justicia al sector educativo. Para que esto suceda, los esfuerzos de cambio realizados serán satisfactorios cuando formen parte del comportamiento cultural de escuelas y profesores. De ser así, las formas de acción y de difusión y ampliación de las ideas y conceptos que sustentan las propuestas serán recurrentes y concurrentes incidiendo positivamente en los procesos de aprendizaje y de enseñanza de modo de alcanzar resultados evidentes que den cuenta de los progresos y logros alcanzados.

Otra idea que nutre esta publicación es la que se encuentra como resultado de la investigación, preocupada por develar los rasgos y ca-

racterísticas de sujetos y prácticas con el fin de reconocer cuáles son aquellas variables que logran permear las rutinas y formas cotidianas de acción para instalar nuevos modos de hacer y concebir la tarea escolar. En esta línea, investigación y experiencia, logran converger en el punto en el que la teoría y la práctica se atraviesan y en el papel social que les corresponden tanto a investigadores como a educadores. El locus es la escuela, el espacio en el cual lo escolar cobra vida y asume formas determinadas de acción y como tal, debe ubicarse como el factor de mayor potencia de transformación.

Al abordar la temática sobre la mejora de la escuela se hacen presentes tres variables: las de responsabilidad administrativa, las de responsabilidad pedagógica, la de responsabilidad de gestión institucional cada una de ellas interpela con mayor o menor énfasis a los diferentes sujetos que participan de la vida de la escuela con asiento dentro o fuera de ella. Es decir, docentes, directores, supervisores y responsables de gestión central e intermedia en las diferentes áreas de gobierno escolar.

En este sentido, la inclusión como denominador común del término responsabilidad invita a considerar las acciones de mejora como una práctica sistemática e intencional y al mismo tiempo permite el reconocimiento de las decisiones que se toman con el propósito de obtener mejores resultados de aprendizaje. El término no es una cuestión semántica sino del compromiso que asumen los sujetos en relación con sus decisiones y al mismo tiempo frente a los estudiantes, las familias y la sociedad. La investigación nos ha enseñado que los cambios orientados hacia la mejora funcionan cuando son asumidos colectivamente por los miembros de una comunidad educativa y más aún si se expanden y extienden hacia todo el sistema educativo. En este sentido, y siguiendo a Hargreaves et al. (1998), el cambio debe ser liderado por la propia escuela y hay que centrarse en la cultura de la escuela para lograr cambiar la educación. Es decir, la escuela se posiciona como unidad de cambio y es la que permite analizar, revisar e incluir tanto las experiencias de aula como las de sistema.

Es por ello que, una mejora escolar funciona cuando la institución en su conjunto alinea sus decisiones en una convergencia de sentidos y propósitos, cuando las reglas que regulan el funcionamiento institu-

cional son claras y compartidas por sus miembros, cuando las concepciones pedagógicas ponen en el centro de la escena a los estudiantes y sus aprendizajes como expresión de la razón de ser de la escolaridad.

La mejora de la escuela, es entonces, un objeto de trabajo e investigación y, por lo tanto, el diálogo entre ambos debe fortalecerse. Porque como se expresa en la siguiente definición, "*la mejora de la escuela es un esfuerzo sistemático y continuo dirigido a cambiar las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas asociadas en una o más escuelas, con la finalidad última de alcanzar las metas educativas más eficazmente*" (Velzen et al., 1985:48 Proyecto Internacional para la mejora de la Escuela [ISIP]).

Probablemente, el mayor desafío se encuentre en el carácter dinámico de la escuela y del sistema educativo que nos invita y exige que las iniciativas propuestas puedan transformase en el mediano y largo plazo en formas de acción consolidadas, rutinas y pensamientos compartidos por todos los miembros de las comunidades educativas.

Algunas de las lecciones aprendidas que ha preocupado a la comunidad científica en esta temática pueden ser consignadas a través de las siguientes proposiciones que se incluyen en esta presentación simplemente, a modo de compartir pensamiento.

- Es necesario asumir la decisión de iniciar el cambio y la mejora.
- La escuela puede mejorar cuando mayor desarrollo profesional alcanzan los docentes individual y colectivamente aún, cuando en las rutinas escolares se observen muchas acciones individuales. Cuidar que lo individual no se transforme en aislamiento y, por lo tanto, procurar que los docentes de la escuela vayan aprendiendo juntos.
- El cambio debe constituir un pasaje de algo nuevo a algo habitual para que cobre sentido y forme parte de la cultura escolar.
- La estructura, la organización, los recursos y las normas que regulan la escuela están incorporados al proceso de mejora.
- El trabajo escolar tiene que ser estimulante para la participación, especialmente de los estudiantes y con involucramiento de las familias, aunque sólo sea compartir propósitos.

- El liderazgo de un proceso de mejora es necesariamente un espacio de poder compartido entre muchos de los sujetos involucrados evitando su concentración en una sola persona.
- Las dudas, las incertidumbres, así como los cuestionamientos deben ser considerados valiosos porque movilizan el pensamiento, construyen argumentos y clarifican el significado de las acciones y decisiones que se toman.
- Cuando se elabora la planificación de la mejora de la escuela pueden identificarse y ordenar prioridades y metas intermedias manteniendo la atención sobre los aprendizajes de los estudiantes, la gestión del aula y la gestión institucional.
- Las prioridades deben ser pocas numéricamente y ser centrales para los objetivos que se propone la escuela, deben estar ligadas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Los resultados de las iniciativas deben ser compartidos por todos los miembros de la comunidad.
- Es necesario fortalecer la comunicación formal entre los actores institucionales y miembros de la comunidad educativa así como estimular las interacciones informales entre docentes sobre la tarea que se desarrolla.
- Cuando los resultados de los aprendizajes se reconocen fuera de la escuela se alcanza una mayor valoración de la actividad escolar y la legitimidad de las decisiones se encuentra fortalecida.
- El progreso se valora tanto con datos cualitativos como cuantitativos.

A modo de cierre de esta presentación es importante reconocer que:

a) la escuela es el centro del cambio y por ello el cambio está centrado en la escuela;
b) el cambio depende del conjunto de los maestros y profesores porque son los que generan sustentabilidad de las acciones en la dirección que propende el cambio;

c) la dirección de la escuela tiene un papel clave cuando el director se apoya en su equipo docente para analizar los problemas y buscar soluciones, cuando promueve la participación, cuando dispone del conocimiento pedagógico para orientar comunicar y coordinar el trabajo escolar y debe contar con una convicción reconocible sobre la importancia y necesidad de cambio para la mejora;

d) reconocer la escuela como parte de un sistema y participar de comunidades de aprendizaje que permitan contrastar las experiencias singulares con la de otras escuelas y aprender todos de todos.

El texto se inicia con la conferencia de Claudia Romero, "Reconstruyendo el sentido de la autoridad escolar" invita a reflexionar sobre las transformaciones sociales de la sociedad del conocimiento y su impacto en la escuela. En este sentido, la globalización, el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación y la crisis de las instituciones, en particular la metamorfosis de la familia, ha producido y continúan produciendo alteraciones en la vida escolar, en el ejercicio del rol directivo, de la autoridad y la producción de mejora.

María Lucía Feced Abal y Julián Parenti, Directora General y Jefe de Gabinete de la Escuela de Maestros del Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires son los autores del artículo *"La formación de líderes pedagógicos en la ciudad de Buenos Aries como desafío para la política educativa"*. El artículo se focaliza en la política de fortalecimiento del liderazgo directivo para la conducción de instituciones educativas que implementa la Escuela de Maestros, como agencia estatal especializada en la formación continua. Se describen dos propuestas de capacitación una, vinculada a los aspirantes a la dirección escolar; el programa de liderazgo y gestión educativa y la otra, el Postítulo de actualización académica en gestión educativa para directores nóveles.

Agustina Blanco, Directora Provincial de Evaluación y Planeamiento y directora del Programa Red de Escuelas de Aprendizaje y Agustina Harriague Directora de Pedagogía de la iniciativa Red de Escuelas de

Aprendizaje ambas de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires presentan un programa a gran escala de innovación para la mejora escolar implementado en la provincia de Buenos Aires a partir del año 2017. En este artículo se describe el dispositivo de mejora para una población de 2000 escuelas que incluye capacitación, entrega de materiales y desarrollo de proyectos de innovación, así como diversos formatos de y para la intervención.

Elena Duro y María A. Cortelezzi, Secretaria de Evaluación Educativa y Directora Nacional de Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa respectivamente, ambas funcionarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación contribuyen a esta publicación con el artículo *"El modelo de Autoevaluación ENSEÑAR y su aporte para el diagnóstico y mejora del sistema formador"*. Desarrollan el marco conceptual sobre el que se sustenta la propuesta incluyendo tanto la matriz evaluativa en el modelo de autoevaluación propuesto como el sentido, el formato y los componentes del reporte institucional. También describen las etapas secuenciadas del proceso de autoevaluación en los Institutos Superiores de Formación Docente. El artículo culmina con un registro de la mirada de los actores sobre el proceso y una valoración respecto de esta modalidad de evaluación propuesta.

Los aportes de los estudios de investigación se reflejan en los dos artículos que continúan esta publicación.

Lorena Landeo y Tamara Vinacur en su carácter de coordinadoras del equipo de evaluación de programas y proyectos de la UEICEE presentan un estudio de carácter exploratorio en escuelas de nivel primario que incrementaron sus puntuaciones en la evaluación de Finalización de los Estudios Primarios en la Ciudad de Buenos Aires entre los años 2014 y 2016. En dicho estudio, se exploran desde la perspectiva de los actores las prácticas de gestión institucional y pedagógica que logran producir mejoras en las instituciones escolares. A partir de allí, presentan un modelo de condiciones básicas para la mejora escolar que ilumina aquellos aspectos indispensables para que se produzcan transformaciones positivas.

Un equipo de investigación de la Universidad Torcuato Di Tella constituido por Claudia Romero, Gabriela Krichesky, Natalia Zacarías

y Amelia Figueira aportan los resultados de la investigación "Escuelas resilientes". Un estudio sobre factores asociados a logros en escuelas secundarias públicas de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires. Este estudio indaga sobre cuáles son los factores que favorecen la construcción de una cultura escolar de mejor calidad y con mayor equidad logrando revertir las determinaciones adversas de origen que portan los estudiantes que pertenecen a sectores vulnerables o a otros grupos o minorías socialmente desaventajadas.

El aporte de Brenda Frydman se centra en el problema de acceso y uso de la información. La autora revisa los aportes de la literatura en relación con la temática y señala las principales preocupaciones. A partir de allí analiza desde la perspectiva de la UEICEE, ámbito en el que se desempeña profesionalmente, diferentes productos y dispositivos de accesos a la información con la necesidad de instalar una cultura evaluativa tendiente a producir mejoras escolares. Finalmente, describe una plataforma digital como producto de esta agencia de evaluación, sus dimensiones y subdimensiones que la estructuran así como los diferentes niveles de organización y acceso a la información.

Bernardo Blejmar, desarrolla la temática de la mejora de la escuela desde la perspectiva de la gestión del cambio. En su artículo, ubica en el centro de esta problemática la idea de interrupción de la recurrencia como parte constitutiva de toda mejora, todo cambio o toda transformación e incluye una diversidad de variables a considerar como la incertidumbre y la cultura. Su referencia a la importancia de evitar la ofensa de la historia invita a reflexionar sobre los modos de presentar, iniciar, desarrollar y evaluar la gestión del cambio.

"RECONSTRUYENDO EL SENTIDO DE LA AUTORIDAD ESCOLAR"

Claudia Romero

Cuando planificamos esta jornada -con el equipo de la Unidad de Evaluación y nuestro equipo de la Universidad Di Tella- lo hicimos pensando en la necesidad de exponer evidencias de investigación sobre mejora escolar, presentar experiencias de la mano de sus propios protagonistas y reflexionar acerca de los desafíos que tenemos por delante. Me toca a mí esta última tarea y voy a hacerlo evocando no sólo las lecturas realizadas, las investigaciones y las ideas aportadas por la teoría, sino apelando a los aprendizajes que las experiencias presentadas enseñan.

Esta conferencia lleva por título "Reconstruyendo el sentido de la autoridad escolar" aunque, a modo de anticipar el final, a lo que vamos a referirnos es, en definitiva, al sentido de lo escolar y a su mejora.

Hablar de reconstruir la autoridad o el sentido de lo escolar puede hacernos suponer que algo se ha destruido, se ha perdido, algo que existía se desmoronó y por alguna razón hay que restituirlo. Pensar de este modo puede conducir a visiones muy conservadoras en el sentido de reponer un orden anterior. Algo así sucede, por ejemplo, con algunos diagnósticos sobre la escuela secundaria. Cuando se habla del "deterioro", se dice "la escuela secundaria ya no es lo que era" o "estos chicos no entienden lo que es ser un alumno de secundaria", se despliegan visiones nostálgicas que terminan instalando una melancolía por la escuela perdida y que inevitablemente buscan soluciones en el pasado; en este caso restituyendo la idea de escuela selectiva (Romero, 2009). No es este el camino que me interesa. Tampoco se trata de adoptar esa versión que tantos adeptos tiene últimamente, la de la innovación boba, la que supone que cualquier novedad es valiosa porque es novedad. Cuando hablamos de reconstruir estamos pensando en un camino creativo, lanzado a la búsqueda de formas diversas que es el

camino de la mejora escolar; porque la mejora no opera por restitución del pasado ni demolición del presente sino por reconstrucción (Romero, 2018), partiendo de la historicidad de las circunstancias y abiertos a la imaginación.

La exposición se organiza alrededor de tres partes 1. Las transformaciones sociales de la sociedad del conocimiento y su impacto en la escuela, 2. La naturaleza de la autoridad escolar y sus desafíos y 3. La autoridad del director y la mejora escolar.

1. LAS TRANSFORMACIONES SOCIALES DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y SU IMPACTO EN LA ESCUELA

Existen al menos tres transformaciones que caracterizan a la sociedad del conocimiento o sociedad posmoderna o postindustrial que constituyen verdaderos desafíos para la escuela que es todavía y en buena medida un producto de la modernidad. Yo llamo a estas transformaciones “las tres heridas narcisista de la escuela moderna” porque ponen en cuestión, tensionan, afectan, hacen caer el sentido moderno de lo escolar y su ilusión civilizatoria. Todos conocemos esas transformaciones y también padecemos los modos en que ponen a la escuela en un brete no menor.

La primera transformación tiene que ver con el proceso de globalización que da lugar a un mundo más complejo e interrelacionado, caracterizado por relaciones económicamente interdependientes que traen consecuencias políticas y sociales. Un mundo global que se nos presenta cada vez más pequeño, más cercano pero también más incierto. Un mundo de migrantes, de “ciudadanos del mundo” pero también de excluidos. La escuela moderna fue pensada desde una lógica no global, no internacional, sino desde una lógica nacional. En nuestro caso, la gesta sarmientina fue precisamente organizar una nación sobre los cimientos de la escuela. Esto tensiona el currículum escolar diseñado precisamente para conformar la nacionalidad argentina, integrando la diversidad inmigratoria (muchas veces negando las diferencias). La escuela era el lugar para convertirse en argentinos aprendiendo, por

ejemplo, el castellano, instalando un universo simbólico y material que constituía la patria. Pero la globalización demanda hoy a los sistemas escolares generar ciudadanos del mundo, una mentalidad cosmopolita, personas capaces de competir por los mismos trabajos en distintos lugares del mundo. Y entonces cae el sentido de muchos contenidos, prácticas y rituales de la escuela.

La segunda transformación importante tiene que ver con las tecnologías de la información y la comunicación que tensionan fuertemente el modelo pedagógico escolar. Hoy tenemos chicos hiperconectados, hiperenredados y le decimos "guarden los celulares porque ahora van a escuchar el cuentito y la lección que trae este profesor". Piensen en un maestro en Jujuy que tiene que explicar la vida de los delfines por ejemplo, para niños que no conocen qué es el mar ni tienen forma de imaginarlo. ¿Cómo se hace? ¿Cuántas clases lleva eso? Sin embargo en tres minutos con un buen video en Internet se resuelve. ¿A quién le preguntaría un chico una duda acerca de si los delfines son mamíferos? ¿A su maestro o a Google? ¿Pierde por eso el maestro su lugar de educador? Las tecnologías interpelan nuestras prácticas cotidianas de comunicación, de acceso a la información, nuestros modos de trabajar y desde luego, como todos sabemos interpela a la escuela en su función tradicional de acceso al conocimiento. Existe una gran cantidad de autores que trabajan sobre las tensiones que trae la mediación tecnológica al modelo escolar y hay actualmente diversas líneas teóricas que definen modos en que se puede dar esa relación entre escuela y tecnología y muchos reconocen que las tecnologías de la comunicación y la información no son todavía verdaderas aliadas, al menos en nuestro país. Cae sin duda el lugar de la escuela como lugar preponderante de acceso a la información y se acentúa la necesidad de que la escuela se centre en objetivos más sofisticados.

La tercera transformación que tensiona la autoridad escolar tiene que ver con la crisis de las instituciones, sobre todo con la metamorfosis de la familia. Durante el siglo XX la institución familia es la institución que más ha cambiado en el mundo, que más se ha transformado. Si les pido que piensen lo que era una familia hace cien años, en 1918, y en cómo sería la foto de una familia en 2018, veríamos algo totalmen-

te distinto. En primer lugar no podríamos resolver la idea de familia con una sola foto hoy, no hay más familia tipo, hay tipos de familias. La democratización de la familia , la juvenilización del mundo adulto, el reconocimiento cada vez mayor de los derechos de los niños y las niñas, la secundarización de funciones primarias, son procesos que se aceleraron desde la década del 60 del siglo pasado y ponen en revisión los modelos familiares de autoridad. La configuración de identidades abiertas y móviles han sustituido la impronta de la reproducción de roles. La familia tradicional donde el hijo sigue la profesión del padre fue sustituída por formas abiertas, más inciertas pero también más libres. ¿Quién quiere que sus hijos sigan sus mismos pasos? ¿Quiénes de ustedes les dirían a sus hijos que deben ser docentes? Levanten la mano. Nadie. ¿Qué es lo que deseamos y les pedimos que sean? Felices. Como si eso fuera tan fácil. Ya que no podemos, ni nos animamos, ni consideramos legítimo intervenir en sus vidas dejamos abiertas las posibilidades. ¿Es eso pérdida de autoridad? Es, sin dudas, otro modo de pensar las relaciones entre padres e hijos que resignifica a la vez el tipo de legado que una generación deja a la otra y las bases que la sustentan. Lo que sí es cierto es que la autoridad conferida a priori a un rol (el de padre, el de profesor o director) no está garantizada, es el resultado de su ejercicio.

Por todo esto, entonces, la crisis de autoridad de la escuela se encuentra asociada a su crisis como institución monopólica en la transmisión de saberes legítimos, resultante de un mundo que amplía las fronteras de los Estados Nacionales, del surgimiento y la proliferación de tecnologías de acceso masivo como fuentes de saber y de la crisis de la autoridad de los adultos y las familias para configurar identidades previsibles y cerradas.

En síntesis, las transformaciones sociales de globalización, desarrollo de tecnologías de la comunicación e información y crisis de las instituciones (en particular, la metamorfosis de la familia) ponen en cuestión al curriculum escolar, al modelo pedagógico y a la autoridad docente. Estos son los principales desafíos que afronta la escuela actual. Yo no tengo una visión pesimista de este contexto aunque implique tener que reconstruir la escuela. Sostengo que es mucho mejor (más

abierta, más libre, más democrática y más justa) esta sociedad que la de principios del siglo XX, aunque también más incierta.

Esta situación genera una enorme cantidad de demandas ala escuela, demanda por las finalidades, por sus regulaciones, por el diseño pedagógico, por la estructura organizativa, parece que todo hay que darlo vuelta y cambiarlo. Y la escuela tiene que dar ese gran salto que empieza por preguntarse otra vez por el sentido, ¿qué sentido tiene ir a la escuela? ¿para qué las escuelas? ¿dónde reside su autoridad?

2. LA NATURALEZA DE LA AUTORIDAD ESCOLAR Y SUS DESAFÍOS.

La autoridad no es un atributo, algo que se posee, una investidura. En todo caso eso es el poder. La autoridad es de naturaleza relacional, y es una relación del orden del reconocimiento, como ya ha sido bien descripto por la filosofía desde Hegel a Hannah Arendt. En este sentido y refiriéndose a la autoridad escolar, Diker (2008) señala que para que exista autoridad debe existir un reconocimiento mutuo entre el docente y el alumno. No sólo tiene que existir reconocimiento de aquel sobre el que se ejerce (el alumno), sino que aquel que ejerce autoridad (el docente) reconozca a quien se dirige como alguien que cuenta, que importa. Es en esa relación de reconocimiento mutuo donde se funda la autoridad escolar.

Aquí abro un paréntesis para recordar una pregunta provocadora que hace Michael Fullan: ¿qué sucedería si tratáramos a cada alumno como alguien cuya opinión importa? Esta pregunta nos enfrenta a una realidad y es que, en general, la voz de los alumnos no tiene lugar ni legitimidad, está ausente; por eso suelen pasar del silencio al grito.

La autoridad escolar está unida al sentido de la transmisión escolar, que es un proceso muy particular. La transmisión escolar como proceso de filiación que se da en un horizonte temporal tiene al menos tres características, como señala Laurence Cornu (2004). La primera condición es la existencia de un saber socialmente significativo que precede a los sujetos y que constituye un legado que va pasando de unos a otros.

La preexistencia de esos saberes (que contituyen el contenido escolar) diferencia a la transmisión de la mera comunicación donde el contenido se genera en el mismo acto de comunicar. La segunda condición es que el docente transmite algo que posee, ese legado, y que su alumno espera. Por eso los lugares del docente y del alumno no son idénticos ni intercambiables como en un acto comunicacional común. Son lugares necesariamente diferentes, asimétricos en este punto. La tercera condición es que la finalidad de la transmisión no sea el mero traspaso de un saber (una teoría, una práctica, un valor) a un destinatario pasivo. Lo propio de la transmisión escolar es que el destinatario se transforme en un sujeto capaz de generar nuevos saberes y transmisiones en un proceso emancipatorio de autorización. De modo que historicidad, asimetría y finalidad emancipatoria son las bases de la autoridad escolar.

La escuela es la institución para dar lugar a la transmisión de manera masiva y sistemática y transita necesariamente un grado alto de incertidumbre, es pura expectativa. A la vez, la relación educativa implica por parte del educador un trabajo artesanal (Alliaud, 2017), entendido como el impulso de hacer las cosas bien, donde no importa sólo el resultado sino también el proceso. Porque, como sabemos, los modos, las formas en que enseñamos lo que enseñamos son también un contenido.

Y agregaría un elemento más para terminar de caracterizar la autoridad escolar. Richard Sennett (1983) decía que la autoridad es la utilización de la fuerza para cuidar a otros y atenderlos. La autoridad es entonces responsabilidad por el otro, que es un semejante y a la vez ocupa un lugar asimétrico, y responsabilidad es la capacidad de dar respuesta. De modo que la autoridad tiene, en este sentido, un compromiso con el otro y, en el caso de la autoridad escolar, no sólo debe perseguir una finalidad emancipatoria sino que tiene el compromiso de ofrecer una experiencia a los sujetos que sea más equitativa que aquella que hubieran tenido fuera de la escuela, o sea, que valga la pena ir a la escuela.

Cuando la escuela no transmite saberes valiosos, cuando no produce equidad sino que reproduce y legitima desigualdades, cuando no tiene como finalidad la construcción de sujetos emancipados sino meros replicantes, no hay autoridad, no hay escuela. Es una verdadera pesadilla porque hay irrelevancia y sufrimiento.

La escuela debe ser mejor que la sociedad que la contiene, ese es su sentido, y su principal desafío. Los docentes y directivos deberían ser los primeros en sostener ese sentido, estar convencidos de que la escuela puede ser un lugar más justo, más relevante, más democrático que la sociedad que está afuera. Esto es lo que decía Dewey, en *Democracia y educación*, un libro que ya tiene más de 100 años. En ese sentido, la escuela es un lugar contracultural y transformador donde se transitan experiencias valiosas de una vida social mejor que aún la que se encuentra fuera de sus muros.

3. LA AUTORIDAD DEL DIRECTOR Y LA MEJORA ESCOLAR

Como sosteníamos al comienzo, la época trae escenarios que inquietan a la escuela y resquebrajan la autoridad del modelo burocrático jerárquico de la escuela, propio de la modernidad. A la vez, la época plantea la compleja pregunta de ¿cómo sostener proyectos escolares, en un mundo cosmopolita, abiertos a la incertidumbre de lo humano y capaces de mantener su relevancia en los procesos de transmisión de saberes y producción de justicia educativa? En un libro que acaba de reeditarse, que se llama *Hacer de una escuela una buena escuela* (Romero, 2018) planteo qué es una buena escuela, y en el sentido que venimos hablando, sería una escuela mejor que la sociedad que la contiene. Una buena escuela está inserta en la época, no para adaptarse sin más, sino para legar saberes y desarrollar las capacidades necesarias a fin de que los sujetos sean artífices autónomos y solidarios de una sociedad mejor.

En ese libro identifico diez condiciones para una buena escuela, diez factores que funcionan como conductores de mejora: el tiempo, los ambientes, el proyecto, la planificación, los recursos, las altas expectativas, los apoyos a los aprendizajes, la relación con las familias, la evaluación/autoevaluación y el liderazgo directivo. Voy a detenerme en este último porque, además, es el tema en el que más estoy trabajando en los últimos años con el equipo de Liderazgo y Mejora escolar de la Universidad Di Tella.

La autoridad, según el diccionario, no es sólo la facultad o derecho de mandar sino que también es la persona que tiene ese facultad. Decimos "estaban presentes las autoridades", por ejemplo. Y el director es, según la normativa de nuestro país, la autoridad máxima de la escuela. Por eso quiero detenerme en la figura del director o mejor en el liderazgo directivo. Las investigaciones de las últimas décadas aportan fuertes evidencias sobre el papel preponderante que asume el liderazgo directivo en la mejora de los aprendizajes. Ahora bien, la mejora, como la autoridad, no se decreta, no se impone por la fuerza ni desde afuera, es el resultado de un proceso de colaboración endógeno para desarrollar nuevas capacidades que, si bien requiere de apoyos externos, necesita de un liderazgo que asuma al menos tres condiciones: ser distribuido, estar centrado en los aprendizajes y gestionar con evidencias. Un liderazgo con estas características es un liderazgo para la mejora escolar, entendiendo mejora como lo hace Elmore (2010), como incrementos medibles en la calidad de las prácticas docentes y en las capacidades de los alumnos a lo largo del tiempo. Puesto que la autoridad de un director no es ya una autoridad formal, propia del modelo burocrático jerárquico, es una relación a construir en el desarrollo mismo del proyecto institucional.

El principal trabajo de un director es garantizar un clima propicio para la transmisión escolar, de esta manera, como señala Leithwood (2009), la función directiva es una función indirecta, él no está a cargo directamente de la enseñanza sino que su trabajo impacta en los aprendizajes a través del trabajo de los docentes. El liderazgo de un director afecta o genera influencia en las habilidades de los docentes, en la motivación y el compromiso y en las condiciones de trabajo institucional. Por eso es tan importante trabajar muchísimo sobre las habilidades profesionales y emocionales de los directores, deben ser personas capaces de generar climas de trabajo armónicos.

Si recuperamos lo que vinimos diciendo hasta acá y retomando lo que hemos desarrollado en algunos otros trabajos (Romero, 2016) ser director, más que una identidad o una investidura que le otorga autoridad, es una condición, es "estar siendo director". Esa condición implica algunos saberes: saber estar en el Mundo, saber estar en la Escuela,

saber estar con los Otros. Estar en el Mundo es estar atento a las transformaciones políticas, sociales, culturales y económicas del contexto local y global y comprender sus resonancias presentes y futuras. Reconocer las tensiones y demandas que estas transformaciones reclaman a la escuela y liderar un proyecto institucional que dialogue con el mundo. Estar en la Escuela es tener una presencia efectiva en la vida escolar cotidiana ejerciendo un liderazgo pedagógico y trabajar solidariamente con los docentes en los procesos de transmisión. Es también mejorar la escuela, atendiendo a los factores que están asociados a la eficacia escolar. Estar con los Otros es establecer lazos de confianza y comunicación con los docentes y con toda la comunidad, promover la formación de equipos y propiciar una verdadera conversación a nivel institucional. Es también hacer lugar a la voz de los alumnos bajo formas legítimas y sistemáticas.

La autoridad de la escuela y en la escuela en el siglo XXI no responde ya a una posición burocrática y jerárquica sino a una relación que se entrama en las prácticas de transmisión escolar que aseguren relevancia y equidad en los aprendizajes.

REFERENCIAS

ALLIAUD, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza: Acerca de la formación de maestros con oficio.* Buenos Aires, Paidós.

CORNU, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto en Frigerio, G. y Diker, G. (Comps) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*, pp. 27-37. Buenos Aires, Noveduc.

DIKER, G. (2008). Autoridad y transmisión: algunas notas teóricas para repensar la educación en *Revista Educación y Humanismo* Nº 15, pp. 58-69. Universidad Simón Bolívar, Colombia.

ELMORE, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*, Santiago de Chile, Fundación Chile.

LEITHWOOD, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Santiago de Chile, Fundación Chile.

ROMERO, C. (2018). *Hacer de una escuela una buena escuela*, Buenos Aires, Aique.

ROMERO, C. (2016). Incertidumbre y pasión en Romero, C. (Comp) *Ser Director*, Tomo I, Buenos Aires, Aique.

SENNETT, R. (1983). *La autoridad*, Madrid, Alianza.

LA FORMACIÓN DE LÍDERES PEDAGÓGICOS EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES COMO DESAFÍO PARA LA POLÍTICA EDUCATIVA

María Lucía Feced Abal y Julián Parenti[1]

1. INTRODUCCIÓN

Las políticas de formación docente continua han ido ganando espacio en la agenda de los Gobiernos a nivel global y particularmente en América Latina. La calidad de los docentes ocupa un rol central en las reformas educativas implementadas en los distintos países y el desarrollo profesional docente es uno de los puntos clave a considerar. Tal como plantea Vezub (2019), varias naciones de la región han puesto en marcha durante estos últimos tiempos programas ambiciosos de formación docente continua, de gran cobertura y alcance. En este sentido, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires presenta un compromiso activo respecto con el fortalecimiento de su sistema de formación docente y de la formación continua en particular. Con más de 35 años de antigüedad en la institucionalización de un espacio propio de capacitación y perfeccionamiento docente, en los últimos 5 años, y a través de la Dirección General Escuela de Maestros, ha expandido su accionar en esta materia a partir de la planificación e implementación de propuestas que ponen en el centro a la escuela y al docente, pero que también

1. La elaboración de este artículo, ha contado con la participación y colaboración de Carolina Sciarrota, Isabel Bompet, Estela D´Amico, Magdalena Costanzo, María Victoria Fernández Caso, Nora Lima, Cecilia Oubel y Andrea Samper.

considera los múltiples actores del sistema educativo. Uno de los pilares de esta política integral es la formación de líderes pedagógicos, que contempla programas de formación para las etapas de pre-inducción e inducción a los cargos directivos, y dispositivos de formación continua para los cargos de conducción en el transcurso de su carrera directiva.

El capítulo que a continuación se presenta, se propone en una primera parte describir la formación continua en la Ciudad de Buenos Aires, distinguiéndola de la formación inicial, explicando cómo se organiza y quiénes la ejecutan, y caracterizando sus dos acepciones: el perfeccionamiento docente y el ascenso en la carrera. También se pondrá énfasis en el rol de la Escuela de Maestros como agencia estatal especializada en la formación continua, detallando su enfoque pedagógico y los ejes que lo sostienen, así como sus diferentes ofertas de capacitación.

Una segunda parte tendrá su foco en el compromiso sostenido que la Ciudad Autónoma de Buenos Aires asume en relación al liderazgo directivo. Partiendo del principio de que una sólida formación inicial y continua de directores es indispensable para afrontar los desafíos que implica la conducción de una institución educativa comprometida con la inclusión y la calidad, en los últimos años los equipos de Escuela de Maestros redefinieron los programas existentes de capacitación, con el objetivo de elevar la calidad de las propuestas y de alcanzar también a aquellos directores que se encontraban en el ejercicio del cargo y que, por distintas causas, no habían participado de ningún tipo de formación. Para dar respuesta a este último punto, se describen dos novedosas propuestas que han comenzado a implementarse hace 3 años: el Programa de Liderazgo y Gestión Educativa, dirigido a aspirantes a la dirección escolar, y el Postítulo de Actualización Académica en Gestión Educativa, correspondiente a la etapa de inducción de directores noveles.

Por último, se introducen los desafíos que la jurisdicción enfrenta a futuro para consolidar las propuestas iniciadas y avanzar hacia una definición compartida y legitimada con los distintos actores educativos sobre las prioridades en la formación de los líderes pedagógicos.

2. LA FORMACIÓN CONTINUA DESDE LA PERSPECTIVA DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

En la actualidad, el ejercicio docente se ha complejizado. El incremento de los contenidos considerados relevantes para ser enseñados, la convivencia de la escuela con otros medios de divulgación del conocimiento y transmisores de información masivos y de fácil alcance, los cambios en las configuraciones identitarias y familiares que resignifican las concepciones clásicas de infancia y adolescencia, entre otros cambios epocales, se presentan como desafíos que conllevan un esfuerzo continuo en la construcción de la legitimidad de su rol.

Este desafiante contexto implica pensar la formación del docente en diálogo con su propia práctica, donde confluyen sus experiencias de formación previas, sus expectativas y deseos en torno al ejercicio del rol, sus limitaciones y frustraciones. Desde esta perspectiva, Ortega (2011) conceptualiza a la formación continua desde el marco del desarrollo profesional docente, entendido como "un proceso de crecimiento que resulta de la experiencia y la reflexión sistemática sobre la práctica docente. Incluye actividades formales e informales y se distingue de la capacitación o del entrenamiento a partir de cursos breves y talleres en los que se aborda algún aspecto del trabajo docente". Este enfoque se ha desarrollado fundamentalmente en los últimos 20 años, y tal como plantea la autora, es concebido como un cambio de paradigma respecto de los enfoques anteriores, ya que coloca al maestro como sujeto en formación, para romper con las visiones tradicionales de la capacitación como medio para compensar deficiencias o como vía para comunicar los cambios normativos en el curriculum y su desarrollo (Villegas-Reimers, 2003; Aguerrondo, 2004; Ávalos, 2007; Vaillant, 2009; Terigi, 2010).

De acuerdo con lo expresado precedentemente, la formación continua ya no puede ser significada como una formación remedial, como respuesta solamente a las vacancias o carencias de la formación inicial, sin espacio a la pregunta, a la deliberación y a la anticipación. Por el contrario, debe pensarse desde una perspectiva que privilegie el impulso al desarrollo de actividades planificadas para el beneficio de la

escuela y de los aprendizajes que en ella se promueven. De este modo, la formación continua se construye a partir de un diálogo entre las habilidades, conocimientos y disposiciones que diariamente los docentes ponen en juego en la enseñanza, y las nuevas perspectivas que se ofrecen desde los distintos marcos disciplinares y enfoques didácticos de las áreas de conocimiento.

Avalos (2007) problematiza este concepto tomando la definición de Christopher Day, sugiriendo la existencia de dos factores o polos en tensión. Por un lado, plantea el elemento personal de los docentes, centrado en su voluntad de formarse y el compromiso moral de una reflexión bien profunda acerca de qué y cómo se enseña y qué es posible esperar que se enseñe en nuestras escuelas, es decir el docente como profesional. El segundo factor, es el elemento externo referido a las actividades de formación organizadas. Usualmente se hace referencia a aquellas instancias de formación impulsadas desde el sector central, o desde los distintos niveles de gestión que conforman el sistema educativo. Es posible afirmar que la tensión entre estos dos polos se advierte no solo en la literatura académica sobre la formación continua, sino a la hora de diseñar y planificar políticas públicas orientadas a este fin. La pregunta que surge es si la formación continua debe apelar a esa "voluntad personal representada por el énfasis en la reflexión individual o colectiva y las acciones de cambio que emprende como resultado de esta reflexión" o, por el contrario, debe asumir "la oportunidad para aprender representada en las actividades iniciadas o desarrolladas por otros". Sin duda, esta discusión no está saldada, pero Avalos afirma que el nervio vital de la formación continua organizada como sistema, es la forma en que logra establecer equilibrios entre estos dos polos en tensión.

En suma, una política de formación continua desde una perspectiva de desarrollo profesional docente, como se describió en este apartado, se sostiene en el protagonismo del Estado, en tanto requiere del diseño, implementación y evaluación de programas de largo plazo, que conjuguen elementos como la voluntad y la obligatoriedad, así como otras variables que definen los modos de llevar a cabo acciones de capacitación.

LA RELEVANCIA DE LA FORMACIÓN DE CARÁCTER SITUADO

En el apartado anterior, se hizo mención a la formación continua centrada en la escuela, o como describe Borko (2004), el carácter "situado" del aprendizaje docente. La centralidad del contexto de trabajo como factor clave en la eficacia de las oportunidades de aprendizaje, cuando se trata de formaciones en ejercicio de un rol profesional, invita a pensar las situaciones de enseñanza de manera situada y situacional, como medio para contextualizar los saberes y conocimiento que se transmiten y circulan en las instituciones, junto con los propios actores que las llevan adelante.

Adoptar esta perspectiva implica, por un lado, admitir que el ecosistema de trabajo afecta el modo en como un docente interpreta su ejercicio profesional, y por el otro, como afirma Avalos (2007), que el aprendizaje ocurre en cercana relación a lo que Lave y Wenger (1991) describen como "comunidades de práctica". En este sentido, se pone en valor la forma colaborativa de desarrollo profesional, como afirma Garet et al. (2001), quienes consideran que "la participación colectiva de grupos de profesores de la misma escuela, disciplina, o grado está relacionada con la coherencia y con oportunidades de aprendizaje activo, los que a su vez impactan en el mejoramiento de los conocimientos y desempeño de los alumnos". En consecuencia, asumir una estructura de formación situada requiere la creación de un ambiente de intercambio y perfeccionamiento de conocimientos, actitudes y buenas prácticas en cada colectivo de maestros para alcanzar el objetivo de formar, con apoyo técnico apropiado, comunidades de aprendizaje comprometidas con procesos de mejoramiento (Díaz y González, 2018).

Por todo esto es que entendemos que el rol de la formación continua en la actualidad debe entenderse como la responsabilidad de poder ayudar a los docentes a transformar su propia práctica, desde un posicionamiento ético y político de la realidad social. Será necesario entonces, siguiendo a Avalos, que la formación continua sostenga un vínculo estrecho con las prioridades de política educativa, articulando con el resto de las acciones referidas a los docentes como la formación inicial, la evaluación, el sistema de promociones o de carrera docente,

y los incentivos al buen desempeño existentes en el sistema educativo, pero sobre todo con la realidad más concreta que transitan los docentes en sus instituciones y en el sistema educativo en su conjunto.

3. LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

Es vasta la evidencia que afirma que los maestros son la clave para el buen desempeño de alumnos y escuelas (Pisa, 2009; OCDE, 2009; Mourshed, Chijioke y Barber, 2010), por lo que el componente de la preparación de los docentes en todo el mundo ha adquirido una relevancia central en el debate sobre las políticas orientadas a ese sector. Tal como plantea Ortega (2011), la investigación educativa ha demostrado que la formación de los docentes es un continuo que se inicia en la preparación inicial, y se proyecta en forma sostenida durante toda su vida laboral. Bajo esta perspectiva, una formación continua de calidad se torna imprescindible en un sistema educativo que apunta a la mejora. Y en este sentido, entendemos a la formación continua como constituyente de la tarea docente, enfatizando que deben existir vasos comunicantes con la formación inicial, pero marcando su autonomía de esta última, ya que su foco está puesto en la vinculación con el desempeño actual de cada profesional y en el desarrollo de las competencias necesarias para ejercer su rol.

En Argentina, el artículo 74 de la Ley de Educación Nacional (2006) establece que el Estado Nacional y las Provincias deben acordar los lineamientos para la organización y administración del sistema de formación docente tanto inicial como continua. La Ciudad de Buenos Aires, al igual que el resto de las provincias del país, tiene entonces la responsabilidad de diseñar, implementar y evaluar la formación de base de sus maestros y profesores, así como de planificar y ejecutar el desarrollo profesional docente, por lo que se torna imprescindible que las políticas docentes asuman una perspectiva de carrera a lo largo de un camino que se inicia al ingresar al sistema formador y continúa durante toda la trayectoria laboral.

Respecto de las instituciones oferentes, la Ciudad de Buenos Aires se encuentra en línea con una tendencia regional que marca Vezub (2019), como es “la creación de organismos o de instituciones especializadas”, describiéndolas como entidades que entienden de manera directa en la oferta de la formación docente continua pudiendo formular planes de capacitación en coordinación con distintas instancias ministeriales, diseñar y formular normas técnicas, establecer marcos y criterios generales para instituciones oferentes, ejecutar de manera directa la capacitación o firmar convenios, licitaciones y concursos para contratar programas de capacitación. La Dirección General Escuela de Maestros es el organismo de gobierno del Ministerio de Educación e Innovación especializado en la formación continua de los docentes de todos los niveles y modalidades que integran el sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires. Es también encargada de la formación de los futuros directores escolares y la formación para el desempeño de nuevos roles de acompañamiento pedagógico. Y los más de 35 años de trayectoria que posee como escuela de capacitación, la sitúan en un lugar pionero en la temática (Gagliano y Pineau, 2004).

Aunque es posible observar una prevalencia en la oferta de formación continua por parte de Escuela de Maestros, incluso siendo oferente exclusivo en la capacitación de algunas modalidades como la formación situada en territorio o para el ascenso en la carrera, existen también otras instituciones que llevan adelante iniciativas de formación continua en la jurisdicción, como los institutos superiores de formación docente de gestión estatal y privada, las universidades públicas y privadas, instituciones de educación privada, organizaciones sindicales, centros de capacitación, etc. En este sentido, autores como Coria y Mezzadra (2012) clasifican a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires como un lugar en el que la “oferta oficial es preponderante, con participación limitada externa (privada y estatal)”. Está oferta externa debe someterse a una evaluación y lograr la aprobación de un consejo asesor especializado para que pueda acreditarse como un antecedente válido de formación en la carrera del docente. Este ente se encuentra bajo la órbita del Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad de Buenos Aires, y está integrado por representantes de las diversas áreas pedagógicas del

Ministerio; una de ellas es Escuela de Maestros. En suma, en la jurisdicción conviven dos tipos de oferentes de formación docente continua: uno interno, encargado de ejecutar de manera directa las políticas de formación diseñadas desde el Poder Ejecutivo, y otro externo, tanto estatal como privado, con regulación ministerial parcial.

4. ESCUELA DE MAESTROS COMO ÁREA ESPECIALIZADA EN LA FORMACIÓN CONTINUA Y LA FORMACIÓN DE DIRECTORES

La investigación sobre el tema en América Latina y el Caribe ha examinado políticas y experiencias con el ánimo de orientar los esfuerzos en materia de política educativa con mejor dirección y mayor calidad. Existe una amplia coincidencia en la necesidad de que ello ocurra en el marco de la definición de una política de Estado hacia los docentes, integral y articulada, que se desagregue en planes de largo plazo monitoreados y ajustados periódicamente. Los "estados del arte" más recientes coinciden en cuanto a la relevancia del campo de acción del desarrollo profesional y argumentan sólidamente a favor del impulso a programas de largo plazo centrados en las prácticas; situados en las comunidades escolares; basados en el aprendizaje colaborativo y atados al "fortalecimiento del conocimiento curricular", considerado como la mayor necesidad de formación docente en América Latina y el Caribe (Ávalos, 2007:28).

En este escenario, la Dirección General Escuela de Maestros sostiene como objetivo brindar una capacitación docente de excelencia, gratuita y directamente vinculadas a las temáticas y problemáticas educativas vigentes, para así favorecer en la mejora integral del sistema educativo en la CABA. Sus responsabilidades primarias abarcan un amplio espectro de funciones, que incluyen el relevamiento de las necesidades de formación de los docentes, directivos y supervisores de las escuelas de gestión estatal y privada; la identificación y generación propuestas de formación continua orientadas a darles respuesta; la planificación, implementación y monitoreo acciones de formación docente continua; el

diseño y ejecución de acciones de formación para el ascenso a cargos de conducción y de supervisión; y la investigación y sistematización del conocimiento en torno a la formación continua de los docentes y directivos.

Para dar respuesta a estas funciones, sus acciones se vehiculizan a partir de los siguientes criterios generales:

a) la consideración de la escuela como destinataria de la formación continua.
b) la actualización disciplinar y didáctica de docentes.
c) la mirada sobre la trayectoria docente, donde la formación continua acompaña su creciente profesionalización.

Para atender estos criterios, se proponen acciones vinculadas a las demandas propias del sistema educativo, de las instituciones, y de sus docentes, referidas a su formación permanente en los diferentes niveles del sistema educativo. El diseño e implementación de cada acción adopta diferentes formatos según su modalidad, frecuencia, duración, el tipo de actores que participan y las actividades planteadas. La formación docente continua en la Escuela de Maestros comprende, de este modo, una oferta integral que contempla los siguientes formatos:

1) La atención en territorio, contextualizada, dependiendo de demandas específicas (distrital, institucional), en servicio con modalidades flexibles (presencial, a distancia y mixta).
2) Las propuestas formativas asociadas al avance en la carrera profesional del docente, contemplada en el Estatuto Docente (cursos de ascenso y para recientemente titularizados, entre otros).
3) La oferta fuera de servicio vinculada con los temas de actualidad pedagógica que se brinda a través de formatos (cursos, trayectos, postítulos) y modalidades flexibles.

En este sentido, el enfoque pedagógico que define sus propuestas de formación se sostiene en los siguientes pilares:

- Flexibilidad, por tener propuestas variadas en términos de duración, modalidad, formato, que reconoce las múltiples demandas de formación continua que atañen a los docentes y a las escuelas, y a las cuales trata de responder.
- Modularidad, en propuestas que pueden integrarse y/o combinarse para convertirse en trayectos de mayor extensión y/o profundidad.
- Autonomía con relación a la formación inicial, dado que su foco está puesto en la vinculación con el desempeño actual de cada profesional y en el desarrollo de las competencias necesarias para ejercer su rol.
- Su renovación y adaptación a necesidades, que combinan requerimientos de actualizaciones curriculares-disciplinares, temáticas transversales, cambios hacia nuevos enfoques didácticos, acompañamiento a la implementación de las políticas educativas.
- Su alcance: se propone una llegada masiva y sostenida al conjunto de docentes y directivos de todo el sistema educativo.
- Su anticipación: pretende anticiparse en términos de discusión temática, de abordaje de problemas y de enfoques.

Por su parte, una de los lineamientos de trabajo centrales para Escuela de Maestros es la formación de sus directores escolares, en línea con las tendencias educativas a nivel global que lo ubican como un componente clave en la eficacia y mejora de la calidad de las escuelas que lideran. Esta centralidad facilitó el desarrollo de un área dentro de la Dirección, con el objetivo de desarrollar planes específicos que atiendan las distintas trayectorias y etapas inherentes a la carrera directiva. A continuación, se presenta la política de liderazgo escolar implementada desde la institución, describiendo primero el marco institucional y el enfoque pedagógico que la sustenta, y en segundo orden dos destacados y novedosos programas acompañar a los aspirantes a directores y directores recién asumidos.

5. LA EXPERIENCIA DE ESCUELA DE MAESTROS EN LA FORMACIÓN DE DIRECTIVOS

Como se mencionó anteriormente, el fortalecimiento del liderazgo pedagógico dentro de las escuelas se ha posicionado con fuerza dentro de las políticas educativas a nivel mundial (Pont et al., 2008; Barber, Whelan & Clark, 2010) [1] a partir de los distintos avances de la investigación que han demostrado que el liderazgo escolar representa la segunda variable, luego de la labor de los docentes, que influye sobre el aprendizaje de los alumnos (Leithwood, K. et alt., 2008). En efecto, estas evidencias han conducido a los Estados y a los organismos responsables de la formación docente, a ofrecer formaciones específicas que, con diversos enfoques y énfasis, comparten como núcleo común la transmisión de saberes y el desarrollo de capacidades propias del nuevo rol a ejercer. Las variaciones en las ofertas y en las organizaciones responsables de brindarlas, dependen en gran medida de cómo se conforma e implementa la carrera docente en cada caso, y de qué regula los modos en que los docentes acceden a cargos de mayor jerarquía y responsabilidad.

En la República Argentina, el acceso a los cargos directivos, al igual que la formación continua de los equipos de conducción, está regulado por las normas que fija cada jurisdicción. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), esta norma emana del Estatuto del Docente (Ordenanza 40.593 y sus modificatorias) que establece, entre todas las cuestiones que atañen al desempeño docente desde el aspecto administrativo-legal, los requisitos para acceder a los cargos de conducción y las instancias de formación obligatoria que deben cumplimentar los directivos en la primera etapa de su tarea y posteriormente, en el transcurso de su carrera directiva.

De lo antedicho se desprende que la Ciudad de Buenos Aires cuenta con instancias de pre-inducción e inducción a los cargos directivos y de dispositivos de formación continua permanentes, lo que constituye indudablemente un marco de referencia de enorme valor. El **Curso Básico de Ascenso (CBA)** es una acción en servicio que forma parte de los requisitos obligatorios para concursar cargos de ascenso. Al mismo sólo

pueden acceder quienes integran el listado por orden de mérito (puntaje) elaborado por las Juntas de Clasificación. Se realizan estos cursos para acceder a los cargos conducción y supervisión de los niveles Inicial, Primaria, Secundaria, Curriculares, Especial y Adultos. A su vez, los docentes que acceden a un cargo de conducción y los directivos que ascienden en el escalafón deben obligatoriamente participar, durante el año de la toma de posesión del cargo, del **Curso para Recientemente Titularizados (CPT)** que apunta a promover la reflexión sobre el rol, proveer de herramientas necesarias para la gestión y favorecer la apropiación de buenas prácticas. Asimismo, los directivos en funciones son convocados a participar de instancias de capacitación, las que se realizan en servicio y en territorio, y son obligatorias al menos cada tres años. En efecto, en los distintos niveles, los directivos tienen acceso a **formación situada, en servicio y en territorio.** La oferta de esta formación, tanto en lo que refiere a formatos, frecuencia y contenidos, es el resultado de acuerdos establecidos entre la Escuela de Maestros y los actores de las distintas áreas.

En conjunto, estas formaciones se orientan a brindar a los directivos, los saberes y competencias indispensables para liderar una comunidad escolar que aspira a la mejora continua de los aprendizajes de sus alumnos, para lo cual debe transmitir y compartir una visión clara de la escuela a la que aspira, liderar la elaboración del proyecto que la concrete, involucrar a la comunidad en su implementación, promover el desarrollo profesional de sus docentes y acompañar y supervisar su desempeño, y generar las condiciones de posibilidad para que los docentes lleven a cabo la tarea de enseñar de manera efectiva, todo esto en un escenario de creciente complejidad. Para llevar a cabo este propósito, las propuestas de formación de directivos comparten un enfoque didáctico basado en los siguientes pilares:

a) **El aprendizaje experiencial y continuo basado en competencias**. Entendido como la generación de una teoría de acción, a partir de una experiencia, que deberá continuamente ser modificada para mejorar los resultados.

b) **La mirada de la complejidad, sistémica y holística**. Las transformaciones económicas, sociales, políticas, culturales, tecnológicas, propias de la época actual afectan a nivel global, nacional y local y repercuten en la educación, en sus instituciones y en los objetivos que propone para formar niños y jóvenes que viven en un mundo de mutaciones constantes y vertiginosas. La complejidad está estrechamente relacionada con una mirada global que permita comprender a la escuela como un sistema inmerso en una sociedad, ambas en constante y completa relación.
c) **La creación de una cultura de trabajo cooperativa y aprendizaje entre pares**. El conocimiento es producto de un proceso de construcción a partir de la interacción del sujeto con los objetos y con otros sujetos. Por eso se considera necesario generar espacios y crear herramientas para que puedan investigar, reflexionar y aprender en forma colectiva.
d) **La perspectiva interdisciplinaria**. Consiste en abordar los temas desde una diversidad de perspectivas teóricas, vivenciales y epistemológicas.
e) **El valor de las buenas preguntas y la retroalimentación continua**. La evaluación continua es una parte integral de la estructura de estas propuestas, como componente de instrucción esencial que guía todo el proceso. Los participantes reciben apoyo y retroalimentación tanto de parte de su tutor/a como de sus colegas docentes, a través de comentarios sobre los desempeños y preguntas que exijan una nueva mirada sobre las comprensiones alcanzadas. Estas valoraciones les permitirán evaluar no sólo cómo desarrollaron el desempeño sino también cómo pueden mejorarlo.
f) **Mirar y reflexionar sobre la propia práctica como modo de construir comprensión y mejorar las propias acciones**. La estrategia metodológica planteada asume una dinámica que permite evaluar e iluminar la práctica desde la teoría, ir de la comprensión de conceptos a la definición de criterios de cambio y, al mismo tiempo, promueve una ida y vuelta del individuo al grupo. En este espacio, “el otro” adquiere un rol fundamental en

tanto se constituye en ayuda pedagógica que facilita el cambio conceptual.

g) **El valor del registro y de la documentación como modo de hacer visible la enseñanza y el aprendizaje**. Se destaca la importancia de la documentación como soporte para objetivar la práctica, recuperarla y generar conocimiento sobre ella. Para que una acción se transforme en experiencia debe poder ser comunicada, analizada, reflexionada. El registro que recoge evidencias sobre situaciones, acontecimientos y acciones educativas posibilita mirar y evaluar la práctica para hacer visible -tanto el proceso como los resultados- de modo de poder aprender de la experiencia. Se procura que se elaboren documentos genuinos, que posibiliten construir nuevo conocimiento y revisar las prácticas en vistas a mejorarlas.

6. DOS PROPUESTAS DE FORMACIÓN PARA ACOMPAÑAR LOS PRIMEROS ACERCAMIENTOS A LA GESTIÓN DIRECTIVA

A pesar de las propuestas formativas previstas desde la normativa y ofrecidas en forma sostenida por la Ciudad de Buenos Aires, la estructura y la dinámica propia del sistema educativo jurisdiccional hacen que, en numerosas oportunidades, se acceda a los cargos de conducción en carácter de suplente o interino, lo que implica que el docente que toma posesión de ese cargo no atravesó la formación correspondiente al período de inducción, no debió validar sus conocimientos y competencias a través de un Concurso de oposición y, al no revistar en carácter de titular, no está en condiciones de acceder al Curso para Recientemente Titularizados, obligatorio para todos aquellos directivos que acceden por concurso al cargo durante el primer año de su gestión.

En vistas de esta situación, en el año 2017 la Escuela de Maestros diseñó e implementó dos programas orientados dar respuesta a esta situación: el programa de Liderazgo y Gestión, correspondiente a la instancia de pre-inducción, y el postítulo de Actualización Académica en Gestión Educativa, orientado a la etapa de inducción. Estas propues-

tas se sostienen en cuatro características que favorecen el éxito de su desarrollo: 1- Se presentan como alternativas de formación optativas, apelan al deseo y compromiso de los postulantes con su crecimiento profesional; 2- Se trabaja con el desarrollo de competencias de manera progresiva; 3- Se basan en el aprendizaje experiencial y en la reflexión práctica sobre el terreno de intervención cotidiana; 4- Son propuestas de carácter internivel, por lo que el espacio formativo es compartido entre docentes y directivos de los tres niveles del sistema escolar: nivel inicial, nivel primario y nivel secundario. El propósito de este apartado es describir y caracterizar estas experiencias que, como se señalará en la conclusión, han contribuido a definir una agenda prospectiva para la formación de directivos como líderes pedagógicos.

I. PROGRAMA DE LIDERAZGO Y GESTIÓN

El Programa de Liderazgo y Gestión está dirigido a docentes de nivel inicial, primario y secundario que aspiran a desempeñarse en cargos directivos. Cada etapa dura un cuatrimestre, durante el cual se procura el desarrollo de las siguientes competencias, que caracterizan una buena dirección escolar:

a) **Desarrollo Institucional y estratégico**

- Diagnosticar la situación de la escuela a partir de evidencias cuantitativas y cualitativas.
- Definir y comunicar una visión en la que todos se sientan comprometidos y convocados a participar.
- Planificar, instrumentar y monitorear planes de mejora y/o proyectos de innovación estratégicos.

b) **Gestión pedagógica**

- Identificar problemas de la enseñanza.
- Brindar orientaciones para la mejora de los aprendizajes.

- Identificar necesidades y oportunidades de capacitación y gestionar el desarrollo profesional del equipo docente.

c) **Clima escolar, comunidad y contexto**

- Desarrollar un clima escolar que promueva: experiencias para aprender a vivir con otros, un autoconcepto positivo, y condiciones adecuadas para enseñar y aprender.
- Animar la participación de todos los actores de la comunidad y de otras organizaciones en la vida escolar.

De manera transversal, se plantea la realización de un trabajo de campo en 2 etapas y el desarrollo de un Portafolios Integrador. La modalidad de la cursada propone una estructura combinada de 224 horas cátedras (128 presenciales y 96 virtuales) que incluyen encuentros quincenales presenciales, trabajo en plataforma de e-learning con acompañamiento de un tutor, trabajo de campo en escuelas y actividades de extensión.

Su propuesta didáctica se sostiene en los siguientes pilares: el enfoque de la Enseñanza para la Comprensión; la cultura de trabajo cooperativa; el enfoque en los puntos de entrada al conocimiento, como oportunidad para plantear una propuesta inclusiva e integral; el uso de estrategias para hacer visible el pensamiento como camino para la reflexión; el valor del registro y de la documentación, la valoración diagnóstica continua y la reflexión sobre la propia práctica, como modo de construir comprensión y mejorar nuestras acciones; el valor de las buenas preguntas y de la retroalimentación continua; y la integración de TIC a la gestión directiva.

La evaluación de los docentes se realiza a través de un *portafolio integrador*, que se conforma de una selección de evidencias de aprendizaje que da cuenta del proceso realizado por cada participante y los logros que obtuvo: los avances en la construcción del saber y en el desarrollo de las competencias específicas. Si bien se constituye en un producto, en tanto colección de trabajos e historia documental que permite valorar el recorrido y el resultado obtenido, se sostiene en una dimensión procesual y dinámica pues constituye una experiencia de

aprendizaje en sí mismo que conlleva una práctica reflexiva. Estas dos miradas (la visión de producto de la enseñanza y la visión de proceso formativo) se interrelacionan y complementan dentro de una misma acepción. En relación al sistema de evaluación, los portafolios permiten certificar las aptitudes de los alumnos basadas en evidencias.

La influencia de la evaluación sobre el producto y el proceso de la educación es decisiva y afecta directamente su calidad. El sistema de evaluación, la estrategia en sí misma, guía y condiciona la manera en que los estudiantes aprenden. En esta dirección, la inclusión de los portafolios como dispositivos de evaluación en el Programa tiene el doble propósito de utilizarlo como una herramienta para valorar y reflexionar sobre el aprendizaje, y a la vez modelar una práctica de enseñanza que coadyuva a la mejora de la calidad educativa.

La construcción de un portafolio a partir de la selección de evidencias que posibiliten documentar el aprendizaje es un proceso muy potente en términos de promover la integración de conocimientos abordados y la reflexión sobre el propio aprendizaje. Como fuente primaria permite recuperar la historia del recorrido educativo de cada participante posibilitando una visión amplia, completa y a la vez profunda de los desempeños realizados, junto a la reflexión consciente sobre las propias experiencias de aprendizaje; en otras palabras, qué sabe, qué puede hacer con eso que sabe (competencias) y cómo reflexiona en torno a ese saber. Por otro lado, dado que los tutores acompañarán su construcción brindando una retroalimentación permanente, se permitirán revisiones y ajustes a las producciones para asegurar la calidad de los desempeños. Constituye un punto de partida de gran valor para realizar una orientación individualizada. De esta manera aprender y evaluar constituyen dos caras de una misma moneda.

A su vez, durante la primera edición del Programa, se desarrolló un dispositivo de monitoreo y evaluación, que recolectó información sobre sus diversos aspectos a través de entrevistas, encuestas y grupos focales al equipo directivo, docentes y participantes, y análisis de producciones y portafolios. Sus objetivos fueron analizar el funcionamiento de los procedimientos organizativos y administrativos del programa; la interacción de los participantes con las instancias de trabajo virtual; los

indicadores vinculados con la retención, la asistencia y el cumplimiento en la entrega de trabajos; la calidad y pertinencia de los contenidos del programa en función de la demanda de la práctica escolar desde la perspectiva de los participantes; y la implementación de la propuesta didáctica y su influencia en las producciones de los participantes.

Una de las preocupaciones principales refería a la posibilidad de analizar en qué medida el Programa facilitaba el desarrollo de competencias, la articulación entre la teoría y la práctica, y el posicionamiento en el rol directivo que se aspiraba asumir. Para lograr este objetivo, se realizó una evaluación comparativa del análisis de un caso realizado por los participantes al inicio (Tiempo 1) y al finalizar el programa (Tiempo 2), con el fin de obtener aproximaciones a su progreso.

A partir del análisis y valoración de la información recopilada a través de estos dispositivos, se pueden destacan como fortalezas del programa las siguientes particularidades de su propuesta didáctica:

1. Los progresos de los participantes se pueden apreciar en la evolución que muestran las respuestas volcadas en el análisis del caso al terminar el programa (Tiempo 2), en comparación con las respuestas identificadas al inicio del programa (Tiempo 1). En relación con las preguntas que se formulan sobre el caso en el Tiempo 2, se observa un cambio notorio en la reflexión sobre las situaciones y en el reconocimiento de su complejidad. En las sugerencias ofrecidas se detecta el mayor avance, ya que estas muestran la adquisición de conceptos provistos por el programa.
2. En función de lo anterior, puede concluirse que el programa se enfoca al desarrollo de las capacidades centrales requeridas para el ejercicio del cargo de gestión. Esto se observa en el diseño inicial del curso, en la elección de los temas de los Módulos y en el diseño de desempeños que incluyen análisis de casos, proyectos, discusión de problemas y trabajos de campo integradores. El contacto con las escuelas, las entrevistas al personal directivo en actividad y las observaciones sistemáticas de clases o del funcionamiento institucional, permite establecer una relación directa entre el saber y la aplicación de conceptos y herramientas analíticas sobre casos reales. El progra-

ma contribuye con un posicionamiento en el rol y con el desarrollo de la capacidad de ofrecer alternativas o construir soluciones a los problemas escolares cotidianos.

3. La evaluación de las capacidades se realiza a través de un sistema de portafolios que integran los trabajos y la reflexión de los participantes sobre ellos. En las presentaciones sucesivas de los trabajos que requieren revisiones se pueden observar importantes avances. Los progresos se ven en la definición del problema y en el aumento de la coherencia entre problemas identificados y metas y acciones propuestas. Asimismo, se promueve el desarrollo de la capacidad metacognitiva y autoevaluativa.
4. La articulación y la complementariedad entre presencialidad y virtualidad desarrolla la autonomía y ofrece la experiencia de una forma de aprendizaje propia del siglo XXI. El requerimiento de uso de tecnología para cumplir con las clases virtuales y la exigencia de las actividades supone un creciente nivel de destreza en el uso de los recursos tecnológicos como también altos niveles de autonomía para asegurar el cumplimiento de los requisitos de aprobación del programa. En forma indirecta, podría pensarse que aprender a través de entornos digitales ayuda a pensar la enseñanza también a través de estos medios y a usar con mayor asiduidad la tecnología en el desarrollo de la enseñanza.

II. POSTÍTULO DE ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA EN GESTIÓN EDUCATIVA

En el marco de una política de formación y profesionalización de los directivos escolares, esta Actualización Académica apunta, precisamente, a acompañar a los directivos en el inicio de su carrera profesional, brindándoles recursos y estrategias para la gestión a partir de los cuales podrán desarrollar competencias de liderazgo que profundizarán a lo largo de su carrera directiva. Está destinado a directivos con hasta tres años de antigüedad en el cargo y promueve, a partir de la implementación de un modelo de formación experiencial, colaborativo

y de reflexión sobre la propia práctica, y de la consideración de las dimensiones cognitiva, emocional, volitiva y conductual como pauta para la reflexión sistemática, la formación de directivos que lideren la mejora continua de las escuelas a su cargo, entendida esta como "un incremento sistemático de calidad y resultados a lo largo del tiempo" (Elmore op.cit.).

Esta oferta postitular, de 200 horas de duración, ofrece una modalidad de cursada mixta, que combina 150 horas presenciales y 50 horas virtuales. La primera cohorte cursó durante el 2018 y la segunda inició en marzo de 2019. Analizando en perspectiva la propuesta y luego de la primera cohorte, consideramos que convergen una serie de factores que contribuyeron al logro de los objetivos:

- Es una alternativa de formación optativa. Apela al deseo y compromiso de los postulantes con su crecimiento profesional, ya que la decisión de participar es voluntaria y propia de cada persona.
- Sostiene un enfoque de desarrollo de competencias de manera progresiva. Se focaliza en cinco competencias básicas para el desempeño del rol: Comunicación, Liderazgo, Gestión, Relaciones Interpersonales, e integración socio-comunitaria.
- Se basan en el aprendizaje experiencial y en la reflexión práctica sobre el terreno de intervención cotidiana que favorece el desarrollo de competencias transferibles a contextos diferentes en el tiempo y en el espacio.
- Promueve la construcción de una comunidad de aprendizaje; espacios para el aprendizaje autónomo y el aprendizaje colaborativo.

Cabe señalar que esta política jurisdiccional está alineada a nivel federal con el plan del Ministerio de Educación de la Nación a través del Instituto de Formación Docente (INFD), consistente en una propuesta de dispositivos de implementación de los sucesivos trayectos de formación para cargos de conducción, a ser adaptada por cada jurisdicción en función de sus necesidades y posibilidades.

Como se mencionó anteriormente, el aprendizaje Experiencial refiere a la generación de una teoría de acción, a partir de una experiencia, que deberá continuamente ser modificada para mejorar los resultados. Se trata de aprender a desaprender, y aprender a aprender. Hacer las cosas para considerarlo como experiencia, no es suficiente. Es necesario reflexionar sobre los hechos, para provocar el aprendizaje y luego tomar las acciones pertinentes. Yturralde (op. cit.), expresa que el Aprendizaje Experiencial es “la generación cíclica de teorías de acción, a partir de experiencias interiorizadas”.

Desde esta propuesta metodológica, se invita a los directivos a que conformen comunidades de aprendizaje en sus instituciones. El líder pedagógico debe ser capaz de involucrar a los docentes en su desarrollo profesional y su responsabilidad social, para lo cual en primera instancia debe involucrarse en su aprendizaje, clarificar y explicitar las capacidades, actitudes y competencias que promueven el mejor ejercicio de su tarea e implicarse en el aprendizaje institucional generando condiciones de posibilidad, promoviendo la organización de la escuela como una verdadera comunidad de aprendizaje.

Este tipo de funcionamiento implica la existencia de objetivos y valores compartidos entre todos los miembros de la institución, el ejercicio de liderazgo distribuido, trabajo en equipo y colaborativo, apoyo mutuo, formatos flexibles de agrupamiento del alumnado para promover la construcción colectiva de conocimiento al interior de las aulas y de la institución, propuestas metodológicas basadas en el aprendizaje colaborativo, estrategias de evaluación formativa, articulación entre la teoría-práctica y la investigación-acción; además requiere la implicancia de los padres y de otros agentes comunitarios en el trabajo con los alumnos (Hill, Pettit y Dawson, 1997; Levine, 1999; Owens y Wang, 1997; Prawat, 1996; Shapiro y Levine, 1999)

Esta práctica sustentada por el aprendizaje colaborativo, es la base para la convertir a las escuelas en verdaderas comunidades de aprendizaje, permitiendo transformarlas en aquel espacio en el cual todos aprenden, disfrutan y se encuentran con otros para su bienestar y el bienestar de la comunidad.

7. UNA AGENDA PROSPECTIVA PARA LA FORMACIÓN DE DIRECTIVOS COMO POLÍTICA PÚBLICA

Desde los resultados de experiencias internacionales exitosas (Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008), Elmore (2008), Vaillant (2015) que entienden el desarrollo directivo como una secuencia, resulta natural promover que estos procesos de formación estén enmarcados en una carrera directiva que favorezca la profesionalización de los equipos de conducción y que, en consonancia con las transformaciones producidas en la última década en el campo de la formación para el liderazgo escolar, se contemple la implementación de instancias de formación diferenciadas según la etapa de la carrera directiva.

Desde este marco, y con el objetivo de fortalecer y dar continuidad a los esfuerzos realizados para ofrecer una formación de directivos que dialogue con los contextos reales de su práctica, se presentan a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires varios desafíos vinculados con esta política educativa.

En primer lugar, la consolidación de acuerdos sobre las competencias del rol directivo y la progresión de niveles de logro a lo largo de toda su formación, se constituye en una condición indispensable para favorecer la visión compartida, la alineación de expectativas respecto de las capacidades requeridas para el ejercicio de su función y el monitoreo de los propios programas de formación.

Un segundo desafío lo constituye el diseño de una oferta integral que contemple tanto la formación global del director en función de las competencias definidas como propias del rol, así como la profundización de aquellos saberes de otras áreas del conocimiento que son requisitos para poder desplegar todas las dimensiones de la función de director. En este sentido, en ocasiones la formación de los líderes pedagógicos puede complementarse con la actualización y profundización de los conocimientos pedagógicos, didácticos y disciplinares que fortalezcan los saberes adquiridos en etapas previas de su carrera, y le permitan generar un mejor canal de diálogo, asesoramiento y acompañamiento a los equipos docentes a su cargo.

Como tercer aspecto, la consolidación de una oferta integral, modular y flexible, que contemple diversos puntos de partida, recorridos formativos y trayectorias docentes. Tomando en cuenta que las trayectorias docentes también son heterogéneas y que, como se sostuvo anteriormente, la riqueza de las instancias de formación radica en la medida en que ésta puede dialogar con las experiencias, saberes y expectativas de cada persona, se torna fundamental ofrecer variadas propuestas que permitan el diseño de recorridos singulares en función de las demandas e intereses personales como también las realidades de los contextos escolares, en el marco de una propuesta común.

Por último, es crucial desarrollar más y mejores instancias de monitoreo y evaluación, que permitan generar evidencias sobre la eficacia de los dispositivos diseñados, y ampliar el conocimiento sobre su pertinencia en relación con los diversos propósitos de formación directiva.

En conclusión, desde la perspectiva del desarrollo profesional docente, la formación sistemática y sostenida de los directivos como líderes pedagógicos de sus escuelas adquiere una relevancia notoria, en tanto se constituye en la instancia privilegiada para la construcción de una identidad nueva del rol director. Una identidad que, como se sostuvo en el presente artículo, privilegie el impulso al desarrollo de actividades planificadas para el beneficio de la escuela y de los aprendizajes que en ella se promueven.

BIBLIOGRAFÍA

AGUERRONDO, I. (2004). "Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente" en Maestros para América Latina: nuevas perspectivas sobre desarrollo docente, PREAL, BID.

ÁVALOS, B. (2007). Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe. Informe preparado para el diálogo regional de política. Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

BARBER, M., WHELAN, F. & CLARK, M. (2010). Capturing the Leadership Premium: How the World's Top School Systems are Building Leadership Capacity for the Future, McKinsey&Company.

BORKO, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. Educational Researcher, 23 (8), 3-15.

CORIA, J. & MEZZADRA, F. (2013). La formación docente continua Un análisis comparado de las políticas y regulaciones provinciales. Documento de Trabajo Nº104, Buenos Aires: CIPPEC.

ELMORE, R.F. (2008). Leadership as the practice of improvement. En Pont, B., D. Nusche and D. Hopkins (eds.) Improving School Leadership, Volume 2, París: OECD.

FULLAN, M. (2016). "La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto" Editorial Morata.

PINEAU, P. & GAGLIANO, R. (2003). Una aproximación al recorrido de la Escuela de Capacitación – CePA. (1980-2000). Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

GARET, M. S., PORTER, A.C., DESIMONE, L., BIRMAN, B & YOON, K.S. (2001). What makes professional development effective? Results from a National Sample of Teachers. American Educational Research Journal 38 (4), 915-945.

GONZÁLEZ, A. & DÍAZ, A. M. (2018). Formación docente y desarrollo profesional situado para la enseñanza del lenguaje y matemáticas en Colombia, Panorama 12 (22), p.1–10.

HILL, J., PETTIT, J. & DAWSON, G. (1997). Schools as learning communities. NSW Department of Education and Training.

KOLB, D.A. (1984). Experiential Learning: Experience k the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

LAVE, J. & WENGER, E. (1991). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press.

LEITHWOOD, K., HARRIS, A., & HOPKINS, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. School Leadership and Management.

LEVINE, J. H. (1999). Learning communities: New structures, new partnerships for learning. The first year experience. Columbia, SC: South Carolina University.

MOURSHED, M., CHIJIOKE, C. & BARBER, M. (2010). How the world's most improved school systems keep getting better. McKinsey & Company. Londres.

OCDE (2009b) Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes. Prácticas docentes, OCDE, París.

ORTEGA, S. (2011). Proyecto estratégico regional sobre docentes UNESCO-OREALC / CEPPE.

OWENS, TH.R. & WANG, CH. (1997). Community-based learning: a foundation for meaningful education reform. Norwest Regional Educational Laboratory. School Improvement Research Series.

PRAWAT, R. (1996). "Aprender como forma de acceder al conocimiento", en Kikiriki, n. 4243, pp. 6389.

SHAPIRO, N. S. & LEVINE, J. H. (1999). Creating Learning Communities. San Francisco, Jossey Bass.

Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual, Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), UNESCO (2014).

TERIGI, F. (2010). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina, PREAL, Buenos Aires.

VAILLANT, D. (2009). “Políticas para el desarrollo profesional docente efectivo” en Aprendizaje y desarrollo profesional docente, OEI-Fundación Santillana, España.

VAILLANT, D. (2015). Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa. París, UNESCO.

VEZUB, L. (2019). Las políticas de Formación Docente Continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países. IIPE – UNESCO Buenos Aires.

VILLEGAS-REIMERS, E. (2003). Teacher Professional Development: an international review of the literature. UNESCO/International Institute for Educational Planning, París.

YTURRALDE, E. (2019). Aprendizaje experiencial. worlwide inc, training & consulting. http://www.aprendizajeexperiencial.com [En línea. 9 de Enero de 2019].

RED DE ESCUELAS DE APRENDIZAJE UNA INICIATIVA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN 2.000 ESCUELAS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Agustina Blanco y Agustina Harriague

La Red de Escuelas de Aprendizaje es un programa prioritario de mejora escolar a gran escala de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires. Las escuelas participantes en el período 2018 – 2019 se sumaron de manera voluntaria a la invitación realizada por la DGCyE en el mes de octubre 2017. En este período participaron 2.108 escuelas ubicadas en 71 distritos distribuidas en las 25 regiones educativas de la provincia.

En el momento en que se hizo la invitación, se informó de manera clara y concreta cuál era la visión, la propuesta de trabajo, y los objetivos del programa. Es así como aquellos directores que, en acuerdo con sus comunidades educativas decidieron sumarse a esta iniciativa, firmaron una carta compromiso de cumplimiento. La visión de la Red es construir redes de colaboración, intercambio y aprendizaje de escuelas, que les permitan fortalecer sus capacidades, compromiso y motivación para sostener procesos de mejora escolar continua con objetivos definidos y apertura a la innovación. Estas escuelas creen en sí mismas y en la posibilidad de cambio cuyo centro es el desarrollo integral de los alumnos para transformarse en *escuelas que aprenden*.

Los objetivos de la Red:

1. Fortalecer las capacidades de gestión y conducción pedagógica de los directores.
2. Mejorar el clima escolar.
3. Mejorar los aprendizajes de Prácticas del Lenguaje y Matemática.
4. Mejorar los indicadores de egreso, repitencia y abandono.

LA RED PRIORIZA UN ENFOQUE DE EQUIDAD, CALIDAD E INNOVACIÓN EDUCATIVA

La Red busca dar respuesta a la necesidad de equidad en el sistema educativo. La premisa fundamental de la Red es que todos los estudiantes pueden aprender y desarrollar sus capacidades según su potencial. La decisión estratégica de la Red fue trabajar con escuelas estatales, habiendo hecho una única excepción con escuelas agrarias privadas que también formaron parte del grupo.

Se comparten aquí algunos indicadores que contribuyen a dar evidencias de la necesidad de acompañar para la mejora a las escuelas de mayor vulnerabilidad socioeducativa. La Provincia de Buenos Aires tiene una población que representa cerca del 40% del total del país. Su sistema educativo se compone de 12.782 establecimientos y 886 anexos de gestión estatal que atienden a un total de 3.483.000 estudiantes. En el año 2017, el diagnóstico de indicadores de eficiencia interna de las escuelas de gestión estatal mostró que la tasa de repitencia era de un 5,1% en el nivel primario y del 14,2% en el nivel secundario; la tasa de abandono en el nivel secundario era de 4,8%; y la sobreedad estaba en un 10,6% en primario estatal y alcanzaba un 38,7% en el secundario.

En cuanto al desempeño de los aprendizajes de estudiantes, consideramos a modo de evidencia los resultados del Operativo Nacional de Evaluación Aprender, que evalúa estudiantes de 6to año en primaria y 6to año en secundaria. Según los resultados de Aprender 2016 en escuelas primarias, el 33% de estudiantes no lograban alcanzar el nivel de desempeño satisfactorio en Prácticas del Lenguaje y el 42,4% en Matemática. Había además una diferencia sustancial de resultados si se tenía en cuenta el índice Nivel Socio-Económico (NSE) de los alumnos. Aquellos estudiantes de NSE bajo que no alcanzaban niveles satisfactorios de aprendizaje en Prácticas del Lenguaje eran del 51%, de NSE medio el 39% y de NSE alto solo el 29%. Teniendo en cuenta el área de Matemática, el 60% de estudiantes no alcanzaba niveles satisfactorios del NSE bajo, 50% del NSE medio y 33% del NSE alto.

En el nivel secundario, los resultados del 2017 mostraban que en Prácticas del Lenguaje un 35%, y en Matemática un 69% de estudiantes,

no llegaban a alcanzar niveles satisfactorios. Si se toma en cuenta el índice de NSE, en Prácticas del Lenguaje el 56% de estudiantes de NSE bajo, el 35% de NSE medio, y el 17% de NSE alto no alcanzaron dicho nivel de logro. En el área de Matemática, el 87% del NSE bajo, el 71% del NSE medio y el 44% del NSE alto no lograron al menos un nivel satisfactorio.

En este contexto nace la Red, que buscó fortalecer un sistema educativo que ofrezca oportunidades para que todos los niños y jóvenes quieran estar en la escuela y, sobre todo, puedan aprender. Así como el enfoque de equidad estuvo presente desde la génesis del programa, de igual modo se priorizaron la calidad y la innovación, ya que se tenía muy presente el contexto actual de nuestro siglo donde la escuela necesita adaptarse a los cambios científicos y tecnológicos.

La propuesta de la Red, que se detallará en este capítulo, se basó en la firme creencia de que las escuelas deben lograr adaptarse al nuevo paradigma educativo, donde el alumno es protagonista activo en la construcción del conocimiento y del aprendizaje significativo. La propuesta pedagógica de las instituciones educativas debe, obligadamente, buscar que los alumnos se interesen y emocionen a través del aprendizaje y que desarrollen de manera integral valores, conocimiento y capacidades esenciales como son el pensamiento crítico, el auto-conocimiento y la autonomía, como para poder aprender a lo largo de toda la vida.

LOS FUNDAMENTOS DEL PLAN ESTRATÉGICO

Las buenas escuelas son aquellas que, convencidas de que todos los estudiantes pueden aprender, logran definir, en acuerdo con su comunidad educativa, una clara visión y un plan de acción que año a año les permita avanzar hacia el cumplimiento de los objetivos que se van planteando. Los directores son actores clave para lograr escuelas de alta calidad, donde se consigue desarrollar un buen clima institucional, confianza y capacidad en el equipo, como para perseguir el propósito compartido según su visión y proyecto.

El liderazgo pedagógico tiene una influencia fundamental sobre el equipo docente y otros actores de la comunidad educativa que en última instancia inciden en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Algunos ejemplos de funciones que recaen en los directores, que permiten mejorar las prácticas áulicas e institucionales, son la capacidad de acompañar y propiciar el desarrollo profesional de los docentes de la institución, la responsabilidad en delinear el rumbo hacia el cual se dirige la escuela y la habilidad para generar un ambiente propicio para el aprendizaje. Cuando el director se focaliza en su función pedagógica y en el aprendizaje, puede lograr que toda la escuela comparta una misma visión y mantengan un rumbo claro, avanzando hacia objetivos y un plan de acción que se monitoree y evalúe de manera sistemática.

Asimismo, los docentes son los actores que más influyen en el logro de aprendizajes. Cuando ellos elevan sus motivaciones y sentido de pertenencia a la institución y trabajan conformando verdaderas comunidades de aprendizaje, reflexionando, planificando, capacitándose de manera continua y sistemática, y ejerciendo en cierta medida un liderazgo pedagógico compartido con el equipo de dirección, las oportunidades de mejora y transformación de la escuela aumentan significativamente.

Desarrollar comunidades de aprendizaje al interior de las escuelas es una estrategia que permite el fortalecimiento de capacidades y el desarrollo profesional de los docentes. Ellos, cuando fortalecen sus conocimientos específicos y sus capacidades, además de elevar sus motivaciones, apoyan a los directores en su función de líderes pedagógicos, logrando escuelas con un enfoque de liderazgo distribuido. Esto resulta un motor para convertirse en verdaderas comunidades vivas donde adultos y estudiantes aprenden de manera constante. Esta forma de liderazgo horizontal, además de considerar una distribución de funciones, responsabilidades y decisiones, propone como pilar fundamental la interacción al interior de la comunidad. De esta manera, se pretende lograr una responsabilidad compartida que fomente la colaboración de toda la comunidad, hacia el logro de objetivos compartidos, focalizados en el aprendizaje.

Las escuelas logran además, motivarse y fortalecerse cuando aprenden y trabajan vinculadas con otras escuelas. Michael Fullan (2008) explica así este fenómeno: "*El uso de interacción entre colegas como pegamento social e intelectual tiene sus raíces dentro de organizaciones colaborativas, pero es mucho más que la mera colaboración. Nuestras estrategias adhieren y facilitan la colaboración intra-escolar, en la cual los docentes aprenden entre ellos –comunidades profesionales de aprendizaje– pero ahora tenemos iniciativas en las que las escuelas aprenden entre ellas (como cuando las escuelas trabajan en red o cuando las escuelas urbanas están interconectadas)... Llamamos a esto capacidad de construcción lateral.*"

Teniendo en cuenta los factores mencionados, sumado a la decisión de incluir en este programa un número tan elevado de escuelas dada la gran dimensión del sistema de la provincia, la Red no se propuso intervenir o acompañar a cada escuela de manera directa ya que se hubiese perdido la oportunidad de generar redes interescolares, y no hubiese logrado ser una propuesta altamente sustentable en términos de una relación eficiente entre inversión e impacto posible. Por estas razones, la propuesta se focalizó en fortalecer las capacidades de los principales actores, docentes y directores, por fuera de la escuela, permitiendo generar redes de colaboración entre aquellos educadores con un mismo rol o con un mismo interés particular. Las capacitaciones, a más de dos mil directores y doce mil docentes, en las diversas áreas de abordaje propuestas por la Red, se realizaron en sedes de centros de formación continua (CIIE) cercanos a las escuelas, en servicio, y otorgando certificaciones con puntaje.

IMPLEMENTACIÓN DE LA RED

En octubre de 2017 se envió la invitación a sumarse voluntariamente para participar de la Red durante dos años, a escuelas de los tres niveles educativos de gestión estatal, pertenecientes a distritos preseleccionados de la Provincia de Buenos Aires. La voluntariedad fue una condición que se consideró esencial por dos razones. En primer lugar,

porque es la propia comunidad educativa la que más conoce las necesidades de la escuela y se consideró necesario que ellos sean quienes evalúen si esta sería una propuesta de valor para su contexto y situación institucional particular. En segundo lugar, al ser una propuesta que requeriría de mucho esfuerzo, trabajo y tiempo por parte de directores y docentes, era necesario que quien decidiese sumarse lo pueda hacer con compromiso y dedicación.

En menos de un mes se recibieron más de 2.700 postulaciones, de las cuales se seleccionaron 2.000 en función del plan estratégico y los recursos humanos y económicos asignados a la iniciativa. Como se mencionó anteriormente, los criterios de selección fueron: compromiso de los equipos directivos, vulnerabilidad socio-educativa (se tomaron en cuenta datos de cobertura de médica y plan social de los estudiantes, contexto socio-territorial -ICSE-, indicadores sobre-edad y de aprendizaje), y por último, la equidad territorial, debiéndose cumplir que cerca del 70% de las escuelas estuviesen ubicadas en el conurbano bonaerense y el 30% restante en el interior.

Entre las 2.000 escuelas seleccionadas, el 98,8% fueron de gestión estatal y el 2,2% restante escuelas agrarias de gestión privada que se sumaron para trabajar ejes de innovación específicos junto con escuelas agrarias de gestión estatal. La Red quedó así conformada por escuelas de los tres niveles educativos, ubicadas en ámbitos rurales y urbanas, del conurbano e interior, con el objetivo de que su diversidad y heterogeneidad enriquezca el trabajo y aprendizaje de cada una de ellas.

Las estrategias de implementación de la propuesta de la Red, se clasificaron del siguiente modo:

Para el total de las 2000 escuelas:

- Capacitación a directores en Gestión y Conducción Pedagógica
- Capacitación a docentes y otros educadores en una de las áreas de abordaje propuestas
- Entrega de material: libros, celulares y dispositivos de innovación pedagógica

Para subgrupos conformados por 200 de las escuelas, programas específicos de innovación:

- Redes de Tutorías
- Proyecto de Vida
- Agrarias Proyecto #35
- Barrios Estratégicos
- Directores Estratégicos

CAPACITACIÓN A DIRECTORES

La Red estableció como acción fundamental y obligatoria para todas las escuelas que participen, la formación de al menos un miembro del equipo de conducción en un Postítulo en Actualización Académica en Gestión y Conducción Pedagógica, con el objetivo de optimizar el desarrollo de la organización escolar y el acompañamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este postítulo tuvo una modalidad mixta, con instancias presenciales y virtuales, para alcanzar una carga de 200 horas. Los directores recibieron formación con foco en innovación, liderazgo pedagógico, estrategias de enseñanza, uso de indicadores, aprendizaje significativo y clima escolar. A su vez, a lo largo de la cursada diseñaron un proyecto institucional donde debían abordar un desafío específico de la institución, a través de la construcción de indicadores, definición de objetivos y el desarrollo de un plan de acción acorde a sus escuelas.

Asimismo, en el segundo año se incorporó un encuentro mensual para directores, que buscaba trabajar con ellos de manera directa las temáticas en las que sus docentes se capacitaban, y de esta manera, fortalecer su acompañamiento.

CAPACITACIÓN A DOCENTES

La Red de Escuelas de Aprendizaje se propuso generar espacios de formación continua orientados a formar y fortalecer las comunidades profesionales de aprendizaje para la mejora de las prácticas docentes, con el objetivo de que los estudiantes logren aprendizajes significativos y pertinentes para la exigencias de la sociedad del conocimiento actual. Se ofreció una capacitación a docentes, denominados "docentes referentes", que asumieron el rol de especialistas y multiplicadores en sus escuelas, sobre áreas de abordaje fundamentales para el paradigma educativo actual. Su rol consistía en, no solo mejorar su práctica áulica, sino socializarla con el resto de sus colegas. Las capacitaciones abarcaron las siguientes áreas: Prácticas del Lenguaje, Matemática, Clima Escolar y Educación Emocional, Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), Medios Digitales para el Aprendizaje, Fortalecimiento de Alfabetización y Acompañamiento de Trayectorias. Durantes las capacitaciones -según el área se realizaron entre 5 y 7 capacitaciones presenciales anuales, con espacio de un mes entre ellas- se generaron espacios para el desarrollo de estrategias concretas para implementar en las escuelas, se propició el intercambio de buenas prácticas entre pares, la reflexión colaborativa y principalmente, el trabajo en red.

Las áreas de abordaje seleccionadas buscaron dar respuesta a las necesidades de aprendizaje del siglo XXI, intentando lograr el fortalecimiento de las capacidades de comunicación, colaboración, pensamiento crítico, regulación emocional y autoconocimiento. Para ello, Matemática y Prácticas del Lenguaje se abordaron con diversidad de recursos incluyendo el juego, el uso del celular, la aplicación de sus contenidos curriculares en situaciones reales dando sentido al aprendizaje, la indagación, el aprendizaje por proyectos, la lectura con otras miradas, las obras de teatro, los programas de radio, entre otras estrategias.

Por otro lado, se incorporó la metodología de ABP como una experiencia de aprendizaje innovadora que busca poner al alumno como protagonista del proceso, en la que ellos eligen un tema sobre el que quieren aprender y luego son acompañados, mediante preguntas sig-

nificativas, a explorar, conocer y comprender el mundo real que los rodea.

Asimismo, la Red abordó el clima escolar y la educación emocional a nivel institucional y áulico, considerando al clima escolar como la percepción de los vínculos de los docentes con los alumnos y de los alumnos entre sí. Establecer relaciones empáticas y de confianza genera un ambiente de respeto y seguridad, propicio para que el aprendizaje ocurra. Siendo que el trabajo para la mejora del clima escolar y la educación emocional era uno de los objetivos que la Red se propuso alcanzar, se decidió abordar como un eje transversal a los tres niveles y a sus respectivos contenidos curriculares, entendiendo que el aprendizaje es un proceso individual, social, dinámico y en contexto. Como sostiene Juan Cassasus (Cohen et al., 2009): "Si deseamos alcanzar el bienestar en nuestra sociedad y el despliegue del potencial en nuestros estudiantes necesitamos rediseñar las formas en que nos dirigimos hacia ese objetivo fundamental. El trabajo sobre el clima escolar y el desarrollo de las capacidades socioemocionales han probado ser efectivas en la consecución de metas dirigidas a la prevención del incremento de los índices de repitencia y abandono escolar y a la construcción de un futuro pleno en bienestar". Es por esto que la Red, en el marco de una propuesta educativa, asumió abordar la educación emocional y el clima escolar, basándose en los resultados de años de investigación como "Iniciativa Internacional para la Educación en Habilidades para la Vida en las Escuelas", de la Organización Mundial de la Salud, «Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales» de la OCDE 2016 (Fundación Botin, 2010).

Además, otra área que se decidió abordar fue el Fortalecimiento de Alfabetización para las escuelas del Nivel Primario que consideraban necesario profundizar en la diversidad de estrategias de enseñanza para garantizar que los alumnos que hayan finalizado la unidad pedagógica sin haber completado su proceso de alfabetización, logren hacerlo. Las tres razones por las cuales se presentó este eje a las escuelas en el segundo año de trabajo de la Red estuvo relacionado, en primer lugar, con el enorme porcentaje de proyectos que se entregaron, en el marco del postítulo, con esta temática como desafío y principal preocupa-

ción para abordar. En segundo lugar, la cercana relación y el vínculo construido durante el primer año de trabajo conjunto con las escuelas habilitó a construir un alto grado de confianza que permitió a los directores acercarse personalmente al equipo de la Red a comunicar esta preocupación, solicitando una propuesta de abordaje concreta que les permitiera disminuir el índice de estudiantes no alfabetizados del segundo ciclo. Por último, los nuevos aportes del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, aprobado en 2018, presentaron la posibilidad de abordar un enfoque alfabetizador equilibrado integrador, que posibilitó y habilitó nuevas estrategias de enseñanza.

En cuanto al área de Trayectorias Escolares, se propuso trabajar sobre este eje en el nivel secundario para mejorar los índices de repitencia y abandono, intentando a su vez aumentar la tasa de egreso. Para eso, a través de la capacitación y del trabajo con preceptores, se intentó fortalecer las estrategias de acompañamiento que brinda la escuela para que los estudiantes asistan y logren permanecer en la escuela. El trabajo sobre el aprendizaje profundo y significativo, el seguimiento personalizado de las trayectorias y la lectura de indicadores y datos sobre cada estudiante, permite en gran medida desarrollar herramientas que ayudan a acompañar y sostener institucionalmente a los estudiantes para que logren atravesar la etapa escolar en un contexto de bienestar y aprendizaje.

Por último, el trabajo con los Medios Digitales para el aprendizaje, en el primer año de la Red, se abordó como un área en sí misma. Luego del procesamiento de las encuestas hacia fin de año, los resultados arrojaron que el 87% de los referentes capacitados ese mismo año consideraban que los contenidos trabajados durante las capacitaciones, debían ser transversales al resto de las áreas de la Red. Por esa razón, se decidió en 2019 capacitar sobre el uso de herramientas tecnológicas, aplicaciones en celulares móviles y otros dispositivos, como parte de los contenidos de las otras áreas para que la tecnología estuviera al servicio de las mismas, como una herramienta que agilice procesos y potencie los aprendizajes de los estudiantes.

Las capacitaciones se caracterizaron siempre por lograr un buen clima áulico y tuvieron una modalidad de seminario-taller, donde cada

una de las áreas buscó que el docente experimente y vivencie lo que luego se proponía que implemente en la escuela. A su vez, al tener un mes entre capacitación y capacitación, el referente contaba con tiempo en la escuela, con acompañamiento cercano del facilitador, y con un bagaje de estrategias para implementar y socializar, que luego debía dejar plasmadas en un portfolio con sus resultados y posibles desafíos de concreción, para encontrar nuevas adecuaciones junto a su facilitador y docentes referentes compañeros. De esta manera, se garantizaba la implementación de lo aprendido en las instituciones. Los encuentros, considerando el propósito mencionado, comenzaban siempre con un intercambio que permitía el enriquecimiento y retroalimentación entre colegas. Sin duda estas propuestas animaron a las escuelas a redefinir varias cuestiones sobre el aprendizaje, el uso de los tiempos y espacios, e incentivaron el diálogo al interior de la escuela sobre cuestiones pedagógicas y la articulación entre áreas y docentes.

Capacitar y fortalecer las capacidades de los educadores, mientras los directivos también transitaban instancias intensivas de capacitación permitió lograr, con distintos grados de profundidad según cada institución, un formato de liderazgo distribuido y conformar comunidades de aprendizaje al interior de las instituciones con oportunidades para que los distintos miembros de las escuelas potencien mutuamente sus capacidades.

Como complemento de las capacitaciones se hizo entrega de material, con el fin de promover la diversidad de estrategias para el aprendizaje de los estudiantes. A lo largo de los dos años del trabajo de la Red se entregaron cerca de cuatrocientos mil libros de texto y lectura, para ser utilizados como un recurso más para el trabajo en el aula. A su vez, con la certeza de que la tecnología puede potenciar profundamente los procesos de aprendizaje de los niños y jóvenes si su uso se basa en objetivos y estrategias pedagógicas apropiadas, se entregó a las escuelas secundarias un kit de hasta 25 celulares, con paquete de datos, contenido pedagógico y con más de 50 aplicaciones previamente evaluadas para uso pedagógico. Nuevamente, pensando en escala, se considera que dispositivos de acceso fácil y masivo como son los celulares, pueden ser incorporados en los procesos de enseñanza dentro

del aula o fuera de ella fácilmente. A través de ellos, se logró incorporar al aula nuevos recursos, estrategias y formas de enseñar y aprender. La entrega de los materiales fue acompañada de capacitación específica.

PROPUESTAS DE INNOVACIÓN

Además del formato general implementado en las 2.108 escuelas, se llevaron adelante cinco propuestas de innovación y acompañamiento específico que se enmarcaron dentro de la Red, en un grupo seleccionado de 200 escuelas: Redes de Tutorías, Proyecto de Vida, Agrarias Proyecto #35, Barrios Estratégicos y Directores Estratégicos. La idea era implementar modelos pedagógicos innovadores que sean sustentables y escalables para la mejora de los aprendizajes de las escuelas y, que estos modelos se constituyan en laboratorios de aprendizaje para avanzar hacia nuevos formatos de escuela.

Redes de Tutorías es un modelo pedagógico que se lleva adelante en gran escala en escuelas de México. La Red de Escuelas de Aprendizaje lo implementó en 19 escuelas del distrito de Baradero, con una metodología de relación tutora que permite lograr aprendizajes a través del diálogo entre estudiantes entre sí y entre docentes y estudiantes. Si bien los lineamientos estructurales son los mismos del modelo original, su propuesta se adecuó a las necesidades y posibilidades coyunturales del contexto, para que su proceso de implementación y realización sea lo más efectivo posible.

Durante la tutoría todos, docentes y alumnos, pueden aprender y enseñar a través de los siguientes pasos: 1) selección de temas: el docente escoge y prepara algunos temas del diseño y los presenta como un desafío de aprendizaje para sus alumnos; 2) elección del tema: los estudiantes eligen de los temas preparados cuál quieren aprender a través de una tutoría; 3) relación tutora: los temas se abordan en una relación dialógica donde el tutor se enfoca en cómo aprende el tutorado y lo guía con preguntas movilizadoras y el tutorado busca las respuestas. Ambos llevan un registro escrito de lo que sucede; 4) demostración pública: una vez que finaliza la tutoría cada tutorado expone pública-

mente qué aprendió y cómo lo hizo; 5) comunidad de aprendizaje: cada estudiante profundiza el tema elegido y se forma en la metodología. Luego, tutorea a otros miembros de la comunidad. De este modo, se forma una red que se multiplica entre los alumnos y docentes conformando una verdadera comunidad de aprendizaje.

Proyecto de Vida se implementó en el último año en 140 secciones del último año de 70 escuelas del conurbano, con el objetivo de fortalecer capacidades fundamentales previo al egreso, tales como el autoconocimiento, la autonomía, la actitud emprendedora y el pensamiento crítico, conocer más ampliamente las oportunidades de estudio y laborales a futuro, y aumentar la tasa de egreso. Se trabajó a través de acompañamiento mensual a los profesores en las escuelas y con tres encuentros territoriales, para que pudieran guiar a los estudiantes en el diseño de su proyecto vital y vocacional. A su vez, los estudiantes visitaron instituciones de estudio superior o universitario, industrias, y llevaron a cabo un proyecto o emprendimiento de triple impacto.

Proyecto #35 se implementó en 35 escuelas agrarias con el objetivo de incorporar y promover la alfabetización en tecnologías exponenciales a través de verdaderas experiencias de aprendizaje. Para lograrlo, cada escuela debía elegir, a partir de sus intereses y contexto particular, un eje de innovación, entre energías renovables, robótica e impresión 3D o agricultura de precisión, para llevar adelante una experiencia de Aprendizaje Basado en Proyectos atravesada por el eje y vinculada a la agroindustria. Una vez seleccionados los ejes, las escuelas recibieron un kit acompañado de jornadas de innovación y capacitación en la temática. Los kits que se entregaron fueron:

1. Sustentabilidad - Energías Renovables: provisión de un termo tanque solar de 2001, materiales para su instalación y materiales para armar una luz que funcione con un panel fotovoltaico.
2. Robótica e impresión 3D: provisión de un kit Ultimake 2.0 de Makeblock; impresora 3D y materiales para poder armar un robot de censado de humedad y riego automático. Capacitación en el sistema Arduino de programación del robot.

3. Agricultura de precisión: provisión de un drone recreativo y acceso a una plataforma de procesamiento de imágenes satelitales e interpretación de resultados con aplicación agronómica (Auravant).

A partir de ello las escuelas, acompañadas por equipo territorial de la Red, realizaron un proyecto de innovación con el uso del kit que implicó construir conocimiento, lograr aprendizajes significativos y fortalecer capacidades tales como pensamiento crítico y creatividad.

Barrios Estratégicos buscó profundizar el impacto de la Red de Escuelas de Aprendizaje en 16 escuelas ubicadas en los 8 barrios de mayor vulnerabilidad socioeconómica del conurbano bonaerense, considerados prioritarios para la gobernación de la provincia. En estas escuelas el acompañamiento de la Red fue más cercano, incluyendo visitas mensuales a las escuelas, y buscando potenciar el trabajo de cada área. A su vez, se fomentó la articulación y visitas entre estas escuelas con el objetivo de generar aprendizaje interinstitucional, reflexiones y sentido de posibilidad a través del intercambio de buenas prácticas, estrategias y desafíos compartidos.

Directores Estratégicos se llevó adelante en un grupo de 62 escuelas de nivel inicial y secundario de una misma región educativa. Su objetivo fue realizar un proyecto de articulación entre los dos niveles que permita mejorar el clima escolar, fortalecer las trayectorias de los estudiantes y las prácticas del lenguaje. Para ello, un equipo de conducción de nivel inicial y uno de secundario se unieron en parejas para diseñar un proyecto anual compartido entre instituciones. Para lograr el diseño e implementación de estos proyectos se realizaron encuentros de capacitación en CIIE y encuentros pedagógicos situados en las instituciones diseñados para la colaboración y el intercambio entre colegas.

LA MANERA DE HACER LAS COSAS EN LA RED

Además de la estrategia implementada para llevar adelante el trabajo con las escuelas, algunos modos de hacer las cosas en la Red fueron

característicos y cruciales para conseguir los resultados logrados por esta iniciativa. Estos "cómos" han sido un diferencial en la propuesta e incluyen:

- Artesanía a escala: se generó un fuerte vínculo entre el equipo de la Red y los directores y docentes, basado en el acompañamiento cercano a pesar de la escala, el conocimiento de cada uno de los doce mil educadores involucrados en la iniciativa a través de las capacitaciones, y la cotidiana e inmediata respuesta que se intentó dar a ellos ante preguntas, dudas, o sugerencias que realizaban. La confianza se logró construir debido a la comunicación abierta y fluida, de absoluta transparencia y respeto, que se mantuvo a lo largo de los dos años de transitar juntos este recorrido.
- Diversas vías de entrada: al no trabajar directamente con los alumnos, se han utilizado estrategias y recursos variados para lograr el impacto y objetivos propuestos. Algunas de ellas fueron: capacitaciones a docentes, directores, equipos de orientación escolar y preceptores, documentos de apoyo conocidos como "guión del Referente" -publicado en la web para que puedan acceder todos los docentes de las escuelas- con el contenido y estrategias trabajadas en las capacitaciones; un guión mensual para el director con tareas concretas que sintetizan lo trabajado por los docentes en cada área; Recursos Breves, una estrategia o reflexión resumida en una imagen que se enviaba vía WhatsApp semanalmente, convenciones matemáticas para docentes de dicha área, entre otras.
- Voluntariedad y autonomía: como ya se mencionó anteriormente, con el fin de respetar la autonomía de las escuelas, la invitación a sumarse a la Red fue voluntaria. La autonomía se extendió también a la permanencia en el programa, a la elección de las áreas de abordaje en las que participaría, y a la designación de docentes como referentes. A su vez, desde ese lugar, siempre se hizo explícito que se consideraba válido el punto de partida de cada escuela, entendiendo que los procesos de mejora escolar se

deben ajustar a sus necesidades y posibilidades según su contexto determinado.

- Gestión del cambio: se realizó un monitoreo constante a través del análisis de una gran variedad de indicadores, que permitían procesar información para medir la efectividad de los procesos y de las acciones llevadas a cabo, y evaluar la necesidad de realizar ajustes y adecuaciones a lo largo de la implementación del plan de acción diseñado. A modo de ejemplo, la información que se procesó de manera cotidiana durante los dos años provenía de encuestas de opinión, evaluaciones realizadas por los participantes sobre las capacitaciones, datos de asistencia, entrega de planes de mejora, correos electrónicos, métricas de uso de tecnología y celulares, métricas sobre uso de la herramienta proyecto institucional digital, entre otros.
- Construcción conjunta: el proceso inicial de planificación de la Red fue sumamente riguroso. Sin embargo, la decisión fue siempre que fuera una iniciativa flexible y de construcción continua conjunta, dando lugar en la medida de lo posible a las propuestas y necesidades que surgían desde las escuelas. De esta manera, se han realizado diversas modificaciones a partir de sugerencias de los directores o docentes, y se han permitido varias adecuaciones ante la diversidad de escuelas que conforman la Red. Una muestra importante de ello es que se han sumado en el segundo año de implementación y por pedido de las escuelas, dos áreas de abordaje: Fortalecimiento de Alfabetización y Seguimiento de Trayectorias.
- Confianza: el cumplimiento de cada promesa realizada al momento de invitar a las escuelas a participar, fue una decisión incuestionable que se logró sostener. Por esa razón, cada decisión era analizada en detalle para evaluar su viabilidad, antes de ser anunciada y compartida. La comunicación franca y transparente, muchas veces requiriendo ser explícitos para aclarar pequeños desvíos de tiempos, hizo que las condiciones para que emerja una profunda confianza estén dadas. Se mantuvo la coherencia entre la palabra y los actos, dedicando esfuerzos particulares

para poderlo realizar. Algunas evidencias del nivel de cumplimiento logrado son: la entrega de todo el material prometido, la completitud del programa y todas las capacitaciones con sus respectivas certificaciones desde comienzo a fin, la escucha respetuosa y empática para intentar dar siempre una respuesta rápida y apropiada. En ese sentido, y tal como sostiene Bernardo Blejmar (2013), desde la Red se ha intentado cumplir con los 3 pilares que sostienen la confianza: cumplir la palabra, prometer poco y realizar más y, no por último menos importante, escuchar, escuchar y… escuchar. Es a través de la confianza que se logra un compromiso real de todas las partes para sostener iniciativas de estas características, y se habilita la innovación. Las escuelas aceptaron las propuestas pero hicieron mucho más de lo que se les solicitaba, innovando verdaderamente. Aprendieron de los capacitadores pero principalmente de ellos mismos, del intercambio entre colegas, pudiendo conocer y valorar las acciones que cada institución lleva adelante. Desde el equipo central del programa siempre se valoró la enorme entrega y compromiso que asumieron las escuelas, equipos de conducción y docentes, para llevar a cabo esta primera etapa de implementación que devino en grandes intercambios para lograr aumentar las oportunidades para la motivación hacia el aprendizaje de los estudiantes.

Esta forma de hacer las cosas, estos "cómos", en algún punto fue uno de los grandes factores que permitió consolidar la Red: un sistema de interdependencias mutuas que se supo sostener, contener, flexibilizar y potenciar ante los desafíos coyunturales que la implementación de la iniciativa debió atravesar.

EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS, EFECTOS E IMPACTO DE LA RED

Se realizan informes anuales de proceso que presentan el nivel de cumplimiento de las acciones llevadas adelante por la Red durante el año y el análisis de los indicadores de uso cotidiano como asistencia a capacitaciones, evaluación de las mismas, cantidad de docentes referentes que cumplieron con los requisitos para la certificación, planes de mejora entregados, y encuestas de percepciones realizadas a los educadores para identificar los mayores aportes de la Red a sus escuelas.

Se aplican cuestionarios para medir percepciones de los directores y docentes respecto del valor aportado por las capacitaciones, cada área, y la propuesta de la Red en general.

A su vez, se realizan cuestionarios de diseño propio para evaluar los efectos del área de clima escolar y el fortalecimiento de las capacidades de gestión y conducción pedagógica de los directores luego de su paso por la Red, en respuesta a los objetivos de la iniciativa.

Por último, se mide el impacto de la Red de Escuelas de Aprendizaje en las áreas de Prácticas del Lenguaje y Matemática, a través de una evaluación cuasi-experimental, aplicada a un grupo de tratamiento y otro de control en escuelas primarias y secundarias. Como línea de base se tomaron los resultados del 2016 y del 2017 de las pruebas nacionales Aprender de los establecimientos evaluados en el marco del Programa.

El informe final del 2018 está publicado en el sitio de la Dirección de Planeamiento de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia: http://abc.gob.ar/planeamiento/

En diciembre de 2019 se publicarán, en el mismo sitio, el informe final de dicho año y los resultados de la evaluación de impacto.

PERCEPCIONES DE LOS PARTICIPANTES Y RESULTADOS PRELIMINARES

Luego de estos dos años se ha realizado un acompañamiento a un total de 2.108 escuelas, cuyos directores y otros 400 docentes han realizado el postítulo y han asistido a las capacitaciones como docentes referentes 6.992 educadores en 2018 y 7.453 en 2019 -algunos de ellos siendo los mismos ambos años por elegir continuar como referentes de su escuela-.

Existe un valor que se cultivó desde el comienzo y se identificó como fundamental para que la Red, como propuesta de gobierno, logre completarse cumpliendo su visión y propósito: la confianza. Esta iniciativa ha logrado a lo largo de estos dos años construir con las escuelas y entre las escuelas un alto nivel de confianza que permitió que la propuesta se lleve a cabo de una forma altamente satisfactoria y superadora de expectativas. Algunos ejemplos que dan indicios sobre este logro son que el 99% de las escuelas participantes sostuvo el programa durante los dos años; muchas escuelas han compartido sus indicadores, en particular aquellos que más les preocupaban y les presentaban los mayores desafíos, para solicitar acompañamiento durante su proceso de mejora; en 2018 el 91% de las escuelas eligieron capacitarse en las 5 áreas de abordaje propuestas, habiendo sido una propuesta de máxima y optativa desde el comienzo; compartiendo públicamente sus buenas prácticas como muestra de colaboración y responsabilidad en la construcción de conocimiento; y por último, lo que llamamos crecimiento orgánico, se ha dado una fuerte colaboración entre escuelas de la Red y otras que no participaban de la iniciativa, muchas veces también impulsada por inspectores que hallaron la propuesta de la Red altamente positiva, con el objetivo de compartir los documentos, contenidos, estrategias y propuestas desarrolladas, para que más escuelas y estudiantes se vean beneficiados en sus aprendizajes y experiencias educativas.

A través de las encuestas de opinión realizadas a fin del año 2018 a los directores, el 99% de los respondientes recomienda a otras escuelas ser parte de esta iniciativa y el 98% identificó mejoras directamente relacionadas al trabajo con la Red en su institución. Entre los efectos de

la Red en su escuela, el aporte que consideran más destacado fue el de la mejora en la gestión de los directores (99%), Mejora en Clima Escolar (96%), Formación docente (95%) y Nuevas Estrategias de Enseñanza (95%). En relación a las áreas de capacitación, según la opinión de directores y docentes, Aprendizaje Basado en Proyectos fue designada como la que tuvo mayor impacto en la escuela.

La evaluación de impacto medirá los efectos del programa en las áreas de Prácticas del Lenguaje y Matemática en un grupo de control y tratamiento que se finalizará y publicará en diciembre del 2019. Más allá de eso, y aún sin ser una evaluación de impacto, podemos adelantar un dato respecto de las escuelas de la Red luego de la prueba Aprender realizada en escuelas primarias en octubre del 2018, considerando este sólo un agregado parcial de información para el análisis general. Teniendo en cuenta los resultados de las escuelas estatales de educación primaria en Prácticas del Lenguaje de PBA del 2016 como línea de base, en 2018 se muestra que los resultados mejoraron, en unos 7.7 puntos porcentuales. En las escuelas primarias de la Red mejoraron en 9.5 puntos porcentuales, por encima del promedio de escuelas estatales de la provincia.

Como conclusión del equipo central y facilitadores de la Red, un equipo compuesto por casi 150 personas apasionadas por la educación y convencidas de la posibilidad de mejorar el sistema educativo en base a la confianza y la colaboración, es que esta ha sido una experiencia extraordinaria y transformadora para todos y cada uno. Ha generado en ellos un profundo sentido de posibilidad, al ver que las escuelas, representadas por los educadores, y en última instancia quienes han sido la razón de ser y el corazón de esta iniciativa que son los estudiantes, se han comprometido más con el aprendizaje ya que despertaron sus emociones y su interés, lo encontraron significativo, y aumentaron su autoestima y sus capacidades.

La Red contribuyó a mejorar muchas escuelas, pero sobre todo, a ratificar la creencia de que todos los niños y jóvenes pueden aprender y que todo sistema puede mejorar.

BIBLIOGRAFÍA

BLEJMAR, B. (2013). El lado subjetivo de la gestión. Del actor que está haciendo al sujeto. Aique Educación.

COHEN, J., MCCABE, L., MICHELLI, N. M., & PICKERAL, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. Teachers college record, 111(1), 180-213.

DGCyE (2019). El estado de la Escuela.

FULLAN, M. (2008). The Six Secrets of Change – What the Best Leaders Do to Help Their Organizations Survive and Thrive, Jossey Bass, San Francisco, CA.

FULLAN, M. (2005). Leadership and sustainability: system thinkers in action. Thousand Oaks (California): Corwin Press.

FULLAN, M. (ed.) (2009). The challenge of change: start school improvement now! Thousand Oaks (California): Corwin Press.

HARGREAVES, A. & FINK, D. (2006). Sustainable leadership. San Francisco (California): Jossey-Bass, San Francisco, CA.

HARGREAVES, A. & SHIRLEY, D. (2009). The Fourth Way. The inspiring future for educational change. Thousand Oaks (California): Corwin Press.

LEITHWOOD, K.; HARRIS, A. & STRAUSS, T. (2010). Leading school turnaround. How successful leaders transform low-performing schools. San Francisco (California): Jossey-Bass.

Secretaría de Evaluación Educativa (2017). Reportes jurisdiccionales de resultados Aprender 2016: Buenos Aires.

Secretaría de Evaluación Educativa (2018). Reportes jurisdiccionales de resultados Aprender 2017: Buenos Aires.

Secretaría de Evaluación Educativa (2019). Reportes jurisdiccionales de resultados Aprender 2018: Buenos Aires.

EL MODELO DE AUTOEVALUACIÓN ENSEÑAR Y SU APORTE PARA EL DIAGNÓSTICO Y MEJORA DEL SISTEMA FORMADOR.

Elena Duro y María A. Cortelezzi

INTRODUCCIÓN

En el año 2018, la Secretaría de Evaluación Educativa (SEE) del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación dio inicio a un modelo autoevaluativo para las Instituciones de Formación Docente, cuyas definiciones se gestaron a través de una construcción federal. Los destinatarios, y a su vez los que proveyeron la información necesaria para llevar a cabo el proceso autoevaluativo en la institución fueron los directivos, docentes y estudiantes de los Institutos participantes, actores protagonistas en las instancias claves de desarrollo e implementación de este modelo.

El objetivo fue dar continuidad a procesos de autoevaluación institucional que venían desarrollándose en las instituciones formadoras y también poder promover instancias de articulación entre modalidades de evaluación externa con modalidades participativas como elementos que nutren a las instituciones de otra información y promueven acciones para mejorar.

El modelo desarrollado, tuvo como novedad una instancia donde los integrantes de la institución aportaron información específica, derivada de una matriz de evaluación, que luego fue sistematizada en la SEE y devuelta a cada uno de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) en forma de un Reporte Institucional para la Autoevaluación. Este Reporte constituyó el insumo para los talleres de autoeva-

luación en cada ISFD. En él se visibilizan opiniones y percepciones de los directivos, docentes y estudiantes que se sumaron a esta propuesta en cada ISFD, en torno a cada una de las dimensiones que abarcó el modelo, poniendo al alcance de todos para la reflexión conjunta los acuerdos y/o tensiones en relación a aspectos claves de las instituciones. La información sistematizada, se constituyó en un insumo de diagnóstico y a su vez de base para promover acciones participativas y consensuadas de mejora.

La evaluación como medio para la mejora implica no sólo indagar para conocer y ofrecer información para la toma de decisiones, sino especialmente para valorar la información obtenida y a partir de allí acordar posturas y estrategias para mejorar la realidad evaluada. Todo modelo evaluativo lleva implícito ventajas y limitaciones. Entre las ventajas de las evaluaciones participativas o autoevaluaciones, está el hecho de que los protagonistas son los propios sujetos. En este modelo propuesto los miembros de las instituciones fueron protagonistas tanto en la instancia de suministrar información como en las etapas posteriores de análisis y acción devenida en propuestas de acción. La evaluación participativa promueve el aprendizaje en acción o situado donde las voces y la experiencia de cada uno de los integrantes de una institución son protagonistas de sus propias dinámicas.

La modalidad de autoevaluación educativa fue promovida desde los inicios de la gestión de la SEE. A partir del año 2016, junto a los aportes de profesionales y centros académicos se desarrollaron e implementaron los Módulos de Autoevaluación Institucional Aprender, dirigidos al nivel básico. Se sumaron a implementar la autoevaluación, 20 mil escuelas de distintas provincias que promovieron procesos de reflexión y acción institucional participativa a partir de una serie de herramientas que cada escuela seleccionó en función de sus prioridades. La Serie de Autoevaluación Aprender la integran 4 Módulos: Módulo 1 ¿Cómo

enseñamos?; Módulo 2 ¿Cómo evaluamos?; Módulo 3 Educación digital en la escuela y Módulo 4 Gestión directiva[2].

A su vez, en 2017 esta SEE desarrolló e implementó una evaluación externa en saberes básicos, la Evaluación Diagnóstica Enseñar[3], dirigida a estudiantes avanzados de Institutos de Formación Docente. Esta instancia evaluativa externa demandaba dar continuidad a procesos autoevaluativos que pudieran, por un lado, continuar con dinámicas ya instauradas en las instituciones de nivel superior y, al mismo tiempo, articular análisis y miradas externas con procesos de reflexión internos a las instituciones.

El presente artículo se propone documentar sintéticamente las características del dispositivo de Autoevaluación Enseñar en Institutos Superiores de Formación Docente, que involucró a 1006 ISFD con sus Anexos, 71.525 estudiantes, 21.838 docentes y 911 directivos, haciendo especial foco en sus características innovadoras para este tipo de evaluaciones participativas.

1. LA EVALUACIÓN EN EL SISTEMA FORMADOR. ANTECEDENTES

Desde inicios del siglo XXI, diversos países del mundo han desarrollado evaluaciones del sistema de formación docente, sobre la evidencia de que constituye un pilar fundamental de la mejora del sistema educativo para garantizar el derecho a la educación. En este marco una de las líneas prioritarias refiere a la evaluación del sistema formador y sus instituciones, en el contexto de la creciente valoración de la generación de información para la toma de decisiones y la mejora (National Coun-

2. https://www.argentina.gob.ar/educación/autoevaluacion-aprender-modulos-de-trabajo

3. https://www.argentina.gob.ar/informe-nacional-de-la-evaluación-diagnostica-2017

cil for Accreditation of Teacher Education (NCATE) 2008, CONEACES 2008, INFOD 2015, Rivas 2015).

A nivel internacional, las experiencias y la literatura relevadas acuerdan en concluir sobre tres aspectos referidos a la evaluación de las instituciones formadoras: a) la pertinencia de integrar procesos autoevaluativos y evaluaciones externas a fin de desarrollar procesos de mejora "robustos" y sostenidos en el tiempo (Eurydice, 2006; CONEAU 2011, INFOD 2015, INEE 2015)[4], b) la necesidad de asegurar estándares mínimos (o referenciales) en la formación docente inicial, c) la relevancia de involucrar en la evaluación a todos los actores institucionales, especialmente a estudiantes (Darling-Hammond, 2010).

El análisis comparado de siete modelos de formación docente inicial en América Latina y Europa realizado por UNESCO a inicios del siglo XX, identifica ciertas contribuciones para la mejora de la calidad de las instituciones formadoras. Una de esas contribuciones refiere a la necesidad de que los ISFD sean organizaciones que aprenden, que impulsan procesos de construcción social para obtener y utilizar nuevos conocimientos, destrezas, conductas y valores, aumentando las capacidades profesionales de sus miembros, fomentando nuevos métodos de trabajo y saberes específicos, e incrementando las expectativas de supervivencia y desarrollo de la organización (UNESCO, 2006:51).

En Argentina, la experiencia evaluativa en los ISFD y el sistema educativo en su conjunto a nivel del país es relevante desde el año 2011 en adelante. Dentro del gran espectro de variables que conciernen a la evaluación docente, la misma se ha concentrado en la evaluación en la Formación Docente Inicial (IIPE-UNESCO, 2010) a partir de la cual los ISFD han avanzado en la reflexión y evaluación participativa y el análisis de los nudos críticos que atraviesan la formación.

Estas evaluaciones se enmarcan en la resolución del Consejo Federal de Educación que acuerda implementar estrategias y acciones para "definir los aspectos conceptuales y criterios para una política nacional de

4. A fin de ampliar la visualización de experiencias y alternativas para los ISFD en países de la región ver: SEE, 2017:8-9.

evaluación de la formación y las prácticas docentes, de directivos y de supervisores" (Res. CFE 134/11, Art. 8º). La misma resolución subraya en su artículo 5º la necesidad de evaluar los diseños curriculares y construir acuerdos para desarrollar una evaluación integradora que permita identificar capacidades y saberes sustantivos para el efectivo ejercicio de la docencia en los estudiantes de 2º, 3º y 4º año y monitorear el desarrollo curricular y las condiciones institucionales.

En esta misma línea en el año 2012, se aprueba el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 (Res. CFE 167/12 y 188/12), cuya política II es la "Evaluación integral de la formación docente", que en ese marco se propone el objetivo de "consolidar un sistema permanente de seguimiento y evaluación interna y externa de las políticas del sistema formador, sus instituciones, carreras y actores", a través de cinco líneas de acción: 1. Diseño federal de un sistema de evaluación de la formación docente. 2. Instalación de mecanismos permanentes de evaluación participativa de los diseños curriculares y su implementación. 3. Diseño e implementación de la evaluación integradora de los estudiantes de 2º, 3º y 4º año de la formación docente inicial. 4. Diseño e implementación de procesos de evaluación institucional y 5. Diseño e implementación de procesos de evaluación docente.

En 2016, el Plan Nacional de Educación Argentina Enseña y Aprende (Res. CFE 285/16) y el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 (Res. CFE 286/16) establecen el trabajo conjunto entre nación y las 24 jurisdicciones del país para la mejora de la formación docente inicial y continua como medio de asegurar los aprendizajes indispensables para el desarrollo integral de los niños, jóvenes y adultos del país. En su primer objetivo, "mejorar la calidad de la formación inicial", el Plan Nacional de Formación Docente plantea, entre otras cosas, la profundización de los dispositivos de evaluación integral del sistema formador que se implementarán junto con las evaluaciones periódicas del desarrollo curricular ya instrumentadas.

En lo referido a antecedentes de autoevaluación institucional, la "Evaluación del Desarrollo Curricular y Condiciones Institucionales de la Formación Docente Inicial" (INFOD, 2015) propició una mirada evaluativa hacia el interior de los ISFD mediante la participación de recto-

res, docentes y estudiantes, dando lugar a un Informe Institucional Integrado. Posteriormente a ello, una Comisión Externa elaboró un informe expidiendo una valoración sobre el proceso de evaluación desarrollado y sobre el Informe Institucional. Esta evaluación evidenció la necesidad de diseñar y desarrollar estrategias integrales que mejoren las prácticas curriculares, las trayectorias formativas de los estudiantes y las condiciones institucionales de los ISFD (INFOD, 2015:56)[5].

Otro antecedente de relevancia en el país lo constituye la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), que combina desde hace más de dos décadas procesos de autoevaluación institucional y evaluación externa mediante la participación de diferentes actores institucionales. En el proceso evaluativo liderado por la CONEAU la autoevaluación se desarrolla a través del Sistema de Información para la Evaluación y el Mejoramiento Institucional (SIEMI) a fin de organizar la información institucional en las siguientes dimensiones: a) contexto local y regional de inserción; b) misión y proyecto; c) organización y programación académica; d) gobierno y gestión; e) cuerpo académico; f) alumnos y graduados; g) investigación y transferencia; h) extensión; i) infraestructura y bibliotecas. La evaluación externa considera materiales producidos por la propia institución universitaria a ser evaluada: informe resultante de la autoevaluación institucional, planes estratégicos o de desarrollo, evaluaciones previas (resoluciones o informes de evaluación para acreditación de carreras de grado o posgrado, informes de seguimiento anual, informes finales de evaluación externa, información complementaria solicitada por pares evaluadores durante el análisis del informe de autoevaluación previo a la visita a la institución o durante la visita de evaluación externa)[6].

En el marco de las resoluciones del Consejo Federal de Educación, como ya mencionamos, la SEE desarrolló Enseñar, una evaluación diag-

5. A efectos de ampliar la información disponible ver: Políticas de Evaluación Integral de la Formación Docente, en: https://cedoc.infd.edu.ar/index.cgi?wid_seccion=9&wid_item=336

6. Ver: http://www.coneau.gob.ar/CONEAU/

nóstica de los estudiantes próximos a graduarse de carreras docentes, en articulación con el Instituto Nacional de Formación Docente y con la participación de equipos técnicos y especialistas docentes de las 24 jurisdicciones del país.

Continuar con la profundización de la generación de diversos tipos de información, que permita fortalecer, priorizar y reorientar políticas de formación docente para su mejora se constituyó en una línea prioritaria de la política de evaluación nacional. Y es en este sentido, que en el año 2018 se integra a las experiencias evaluativas del sistema formador, el dispositivo Enseñar de Autoevaluación en Institutos de Formación Docente.

II. MARCO CONCEPTUAL DEL MODELO AUTOEVALUATIVO ENSEÑAR

La autoevaluación institucional es una práctica de mejora, transparente en sus propósitos y en los procesos que se realizan para llevarla adelante. Es un proceso democrático, participativo y consensuado que busca ser un aporte para el fortalecimiento de los ISFD. Asimismo, debe ser una propuesta sistemática, articulada con el proyecto institucional (Romero, 2008).

En tanto modalidad participativa, promueve la inclusión de todos los miembros de la comunidad educativa en espacios de reflexión. Las instituciones educativas no son ajenas al clima de época que promueva la participación ciudadana[7], siendo innegable la importancia del desarrollo de una cultura de la participación en el ámbito educativo en escenarios que propicien la discusión y el establecimiento de acuerdos (Landi, Palacios, 2002). Participar permite conocer otros puntos de vista y adaptar la búsqueda de la mejora continua.

7. La participación es un componente central en las culturas democráticas contemporáneas (Rosanvallon, 2007; Dhal, 1998, O' Donnel, 2007).

Del mismo modo, el conflicto y la confrontación de interpretaciones y puntos de vista sobre un mismo hecho o tema son componentes constitutivos de la institucionalidad (Fernández, 1994) -y, por consiguiente, deben ser contemplados en la autoevaluación institucional. La posibilidad de repensar el propio punto de vista e incorporar otros argumentos arribando a acuerdos entre actores como resultado de debates en la cuales se expresen las diversas posiciones en un pluralismo valórico (Gray, 2000), es la base sobre la cual se asienta la propuesta de la SEE.

La Autoevaluación se propone como un dispositivo para conocer y problematizar las condiciones institucionales y la oferta académica de los ISFD de modo de acercarse al horizonte deseable de formación, docente formador, docente a formar e institución formadora. Contribuye a analizar los datos institucionales, sistematizar la producción pedagógica, problematizar las prácticas educativas, tomar decisiones y elaborar acciones para la mejora continua. El proceso evaluativo se concibe como participativo, formativo y democrático en vistas de promover la mejora de la calidad educativa de la formación docente en general y la Formación Docente Inicial (FDI) en particular.

Se parte de reconocer la condición del trabajo docente como práctica pedagógica, situada y contextualizada, como oportunidad para mirarse y mirar el escenario donde se despliega cotidianamente la tarea de educar. Supone mirar las prácticas de la institución y del aula; centrándose en una reflexión colectiva. Así, la autoevaluación constituye una oportunidad única para el diálogo y una ocasión privilegiada para el análisis reflexivo acerca de las prácticas cotidianas (Santos Guerra, 1993) con el objetivo de generar propuestas para la mejora de la formación de los futuros docentes.

La mirada colectiva que se construye a partir de los procesos autoevaluativos implica la integración de diferentes metodologías, técnicas y dinámicas de trabajo, con el propósito de que las instituciones puedan elaborar diagnósticos fundamentados acerca de sus prácticas pedagógicas e institucionales (SEE, 2017). La autoevaluación es una estrategia que genera un proceso de ida y vuelta entre el sistema educativo y el

contexto sociocultural en el cual la institución se inserta (Nirenberg y Duro, 2010).

Principios de la Autoevaluación[8]:

- Integral-Integrada: en el nivel superior recupera instancias previas de evaluación de diseños curriculares de los Profesorados de niveles inicial y primario, evaluación de estudiantes, y autoevaluación de proyectos institucionales, entre otras. Adopta una visión que integra las diversas dimensiones que conforman el quehacer institucional, entendido como sistema dinámico y complejo. Ello implica construir una mirada de conjunto que supere una visión fragmentada de las prácticas institucionales considerando de manera sistémica las interacciones, percepciones y proyecciones de los actores involucrados. La autoevaluación es integrada, porque se articula con el trabajo cotidiano del ISFD y la acción de sus protagonistas, siendo un insumo para enriquecer su formación y desempeño.
- Situada-Localizada: se propone como situada y localizada, en tanto intervienen todos los actores desde sus roles, prácticas y contextos. Así, recupera las particularidades de cada institución revisando supuestos y marcos teóricos desde una perspectiva contextual e histórica y en relación con otras instituciones del sistema. De ese modo, se podrán pensar alternativas de acción, acrecentando la responsabilidad compartida sobre los procesos institucionales.
- Sistemática: es un proceso sistemático en la medida que busca convertir los saberes cotidianos en conocimiento elaborado colectivamente, por lo que requiere de la construcción, interpretación y documentación del quehacer institucional. En este

8. Fuente, adaptado de: INFOD, nuestra escuela 2014:
http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursosnivelsuperior/seccion4/clase1.pdf

sentido, la autoevaluación convoca al análisis de datos cuantitativos y cualitativos.

- Formativa: es formativa ya que produce conocimiento pedagógico, analizando y valorando los procesos y resultados que se producen en el ISFD a fin de realizar cambios para la mejora. Así, se producen aprendizajes individuales y colectivos sistemáticos que integren y superen una mirada fragmentada y descriptiva, incluyendo espacios y tiempos de reflexión y contrastación de supuestos y saberes.
- Participativa y democrática: convoca al trabajo colectivo como condición necesaria para que se produzca aprendizaje institucional. Las voces de cada actor tienen valor en tanto aportan al ISFD una gama de perspectivas para abordar la complejidad y analizar la distancia entre el plano normativo y programático y lo que efectivamente sucede. La lectura sobre la realidad institucional buscará consensuarse en espacios de trabajo, donde se construyan acuerdos sobre los problemas identificados y las estrategias para su resolución. En la autoevaluación la participación es una forma activa de aprendizaje en la construcción de una ciudadanía democrática, siendo un derecho y un deber de quienes integran los ISFD. La participación de los estudiantes resulta clave porque enriquece el trabajo colectivo desde identidades, creencias e imaginarios culturales diversos y variados; fortalece su rol como ciudadanos parte de un espacio público; enriquece su formación política y ciudadana como futuros agentes del Estado; permite construir conocimiento teórico, metodológico y práctico para el análisis de las instituciones educativas.

Toda evaluación orientada a la mejora se sustenta en una Teoría del Cambio (TdC), es decir, hipótesis explicativas y propositivas, con vistas al desarrollo de procesos intencionales de transformación. Una TdC refleja la estrategia o racionalidad de las acciones que se proponen realizar y postula que:

> (…) si se despliegan ciertos procesos, es decir, si se llevan adelante diversas acciones, en determinadas circunstancias (bajo determinados supuestos), y si se disponen y se usan ciertos recursos (humanos, de conocimiento, temporales, materiales, de equipamientos, financieros…) se obtendrán los resultados esperados, en términos de contribuir a superar situaciones problemáticas (Nirenberg, 2013).

Lo que se debe poner en evidencia son justamente tales cuestiones: los problemas a afrontar, los supuestos, los requerimientos contextuales, los aspectos estructurales necesarios, los recursos requeridos y los procesos o líneas de acción a desarrollar para obtener los resultados esperados. En la autoevaluación la TdC tiene como hipótesis general de sustento, que los procesos evaluativos (evaluación interna) que incluyen el protagonismo de los diferentes agentes educativos, promueven un camino efectivo para producir mejoras en la calidad de los ISFD. Otra hipótesis que sustenta la TdC de la autoevaluación es que los agentes educativos se apropiarán del modelo evaluativo, para generar cultura autoevaluativa y de programación; asimismo, a nivel sistémico, las autoridades jurisdiccionales podrán utilizar los insumos generados para tomar decisiones y formular políticas (planes, programas, proyectos).

Una hipótesis adicional es que los ISFD podrán utilizar este modelo -en forma parcial o completa- por sí mismos y periódicamente, para afrontar los problemas que se presenten en la gestión institucional. Esa apropiación y utilización periódica (en forma sustentable) por parte de los ISFD es relevante porque, parafraseando a Matus: ningún problema se resuelve de hoy y para siempre, sino que los problemas iniciales afrontados mediante las intervenciones se transforman en nuevos problemas de mayor nivel de complejidad (Matus, 1972).

DESAFÍOS DE LA AUTOEVALUACIÓN

Los procesos de autoevaluación pueden ocasionar movilizaciones internas en las instituciones y ser promotores de nuevas alternativas y

dinámicas que superen las tensiones o problemas hallados durante la instancia autoevaluativa. Sin embargo, esto depende del contexto, del tipo de dinámica y liderazgo institucional y de las voluntades manifiestas de ir en búsqueda las mejoras. Como planteamos al inicio, todo modelo evaluativo presenta ventajas y limitaciones, en el caso de los modelos participativos o autoevaluativos, esta es una de sus mayores desventajas.

Uno de los desafíos más complejos en los modelos de evaluación participativa, es la manera en que se da el proceso autoevaluativo en la institución y los procesos posteriores que derivan en el cumplimiento de los acuerdos alcanzados para alcanzar los objetivos buscados. Es decir, la implementación o aplicación de la autoevaluación y, el pasaje de los acuerdos -surgidos en la instancia final del proceso autoevaluativo-, a la etapa de la planificación de las acciones que demandan las metas planteadas. En este sentido, y a modo de sugerencia para prever esta complejidad, vemos un buen antecedente en el IACE[9], un programa de autoevaluación institucional para escuelas primarias y secundarias promovido años atrás por UNICEF, que promovía la conformación de un Grupo Promotor institucional, conformado por un equipo de docentes/directivos elegidos que lideraba el proceso autoevaluativo en la escuela y la planificación de las acciones. En el caso del modelo autoevaluativo Enseñar se diseñaron materiales de sensibilización pero también de sugerencias para organizar los talleres en los ISFD[10].

La autoevaluación participativa requiere de un modelo o método evaluativo que sistematice información como insumo básico, condiciones institucionales que habiliten una escucha atenta entre todas las vo-

---

9. Duro, E. Nirenberg, O. (2013) Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa en las escuelas secundarias. (nueva versión) UNICEF Argentina, ISBN: 978-92-806-4481-8. Duro, E. Nirenberg, O. (2011) Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa en las escuelas secundarias, UNICEF Argentina, ISBN: 978-92-806-4437-3 y el derecho a la educación.

10. Ver en https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-educativa/autoevaluacion-ISFD

ces, un buen clima institucional y la voluntad de los participantes de activar aquellas estrategias o alternativas que superen los problemas que hayan podido detectarse.

En este marco, la autoevaluación permite: instalar cultura evaluativa democrática en las instituciones, mediante procedimientos sistemáticos e instrumentos validados, que utilizan los propios planteles y los estudiantes; elaborar e implementar un Plan en cada establecimiento, que resulte viable y eficaz para superar los problemas detectados; incidir en las políticas públicas, brindando insumos a los gobiernos educativos jurisdiccionales, para la toma de decisiones a partir de las problemáticas y demandas priorizadas por los ISFD. Eso implica complementar el modo tradicionalmente jerárquico de los procesos decisionales en los sistemas educativos (de arriba hacia abajo) enriqueciendo tales procesos con formas innovadoras y democráticas que consideren las propuestas de los institutos (de abajo hacia arriba).

III. MATRIZ EVALUATIVA EN EL MODELO DE AUTOEVALUACIÓN ENSEÑAR

La definición de la matriz evaluativa en este modelo fue, como ya anticipamos, fruto del consenso federal, de los cuales equipos técnicos del nivel superior, funcionarios y también directivos de ISFD participaron. Así, quedaron identificadas seis dimensiones que a su vez despliegan variables e indicadores a valorar en la autoevaluación por parte de los diferentes actores institucionales. De esta forma, la autoevaluación Enseñar considera seis dimensiones interrelacionadas que se consideran claves en un análisis institucional. Estas dimensiones fueron:

- Dimensión 1: Contexto. Esta dimensión analiza las características del ISFD en el contexto donde se ubica y fue creado, indagando su inserción en el contexto local, la oferta y demanda de la formación docente. A su vez, incorpora la caracterización del directivo, los docentes y los estudiantes del ISFD. En este sentido, se considera la caracterización de la institución formadora

y los actores respondientes, y las mutuas interrelaciones con el contexto en que se ubica.

- Dimensión 2: Procesos académicos. Esta dimensión analiza las trayectorias de los estudiantes del ISFD (futuros docentes). Indaga en la cantidad y tipo de carreras y postítulos que brinda el instituto, los títulos que emite y la matrícula, el Régimen Académico Institucional (RAI), los Procesos de enseñanza y aprendizaje, los dispositivos de acompañamiento a las trayectorias y las prácticas profesionales/residencia.
- Dimensión 3: Gestión Institucional. Esta dimensión analiza las condiciones del quehacer institucional del ISFD. Indaga en las condiciones de infraestructura, el equipamiento informático, audiovisual y de laboratorio, el Plan de Trabajo Institucional, el clima institucional, las jornadas institucionales, y otras condiciones institucionales específicas.
- Dimensión 4: Vínculo con la comunidad y Comunicación Institucional. Esta dimensión analiza la relación entre los ISFD, las escuelas de la educación obligatoria y otras instituciones y organizaciones de la comunidad, y la comunicación institucional Indaga en el apoyo pedagógico a escuelas en funcionamiento, la proyección social del ISFD, la vinculación con escuelas de diferentes niveles y modalidades, las relaciones institucionales con la comunidad (organizaciones de la sociedad civil, organizaciones del mundo productivo, etc.), el vínculo con otras instituciones del sistema formador y lo canales de comunicación interna y externa del instituto.
- Dimensión 5: Gobierno. Esta dimensión analiza el proceso de toma de decisiones en los ISFD y los órganos de funcionamiento. Indaga en torno a los órganos colegiados institucionales, los modelos de participación de los distintos estamentos que lo componen y su funcionamiento, los dispositivos de democratización interna, la organización interna y el Reglamento Orgánico Institucional.
- Dimensión 6: Resultados. Esta dimensión incorpora aspectos de la formación de los egresados, la duración promedio por carre-

ra, la valoración de diferentes aspectos del instituto y las necesidades de mejora institucional desde la mirada de los actores.

La especificación de las dimensiones, variables e indicadores hace posible comparar (y valorar) la realidad que acontece en cada ISDF en relación con el modelo teórico sintetizado en la matriz, y así apreciar la "distancia" entre ambos, la cual podrá disminuirse (a través del Plan) para alcanzar, en forma gradual, mejoras institucionales.

Se detalla en la siguiente tabla, para cada una de las seis dimensiones definidas, las sub-dimensiones y variables e indicadores correspondientes, destacando que la indagación por dichas cuestiones puede referir a uno, dos o tres de los actores consultados.

- **MATRIZ EVALUATIVA AUTOEVALUACION ENSEÑAR**

DIMENSIONES	SUB-DIMENSIONES	VARIABLES E INDICADORES
1. CONTEXTO	1. Caracterización del instituto	• Tipo de gestión: estatal / privada
		• Ubicación
		• Tipo de oferta: Formación Docente y Formación Técnico Profesional
		• Cantidad de Anexos
		• Cantidad de docentes frente al aula en Sede y Anexo/s
		• Carreras que ofrece el instituto en Sede y Anexo/s
	2. Caracterización del Rector/ Director	• Sexo
		• Edad
		• Máxima titulación alcanzada (título /postítulo docente)
		• Realización actual de estudios de grado y/o posgrado
		• Grado de avance de la formación en curso/s de actualización docente
		• Institución que imparte/ impartió la formación en curso/s de actualización docente
		• Antigüedad en el cargo
		• Condición de revista
		• Modalidad de acceso al cargo directivo

	3. Caracterización de los docentes	• Sexo
		• Edad
		• Máxima titulación alcanzada (título /postítulo docente)
		• Realización actual de estudios de grado y/o posgrado
		• Grado de avance de la formación en curso/s de actualización docente
		• Institución que imparte/ impartió la formación en curso/s de actualización docente
		• Carrera en la que enseña con mayor carga horaria o antigüedad en el instituto
		• Nivel del sistema educativo al que se orienta la carrera en la que enseña
		• Campo de la formación de la carrera en la que enseña
		• Cantidad de unidades curriculares que dicta en el instituto
		• Tipo de designación
		• Situación de revista
		• Modalidad de acceso al cargo docente
		• Antigüedad en la designación docente
		• Antigüedad en la docencia en nivel superior
		• Dedicación horaria semanal en el instituto
		• Cantidad de institutos en los que trabaja

		• Título docente habilitante para la educación obligatoria
		• Ejercicio actual de la docencia en los niveles obligatorios del sistema educativo
	4. Caracterización de los estudiantes	• Sexo
		• Edad
		• Máximo nivel educativo alcanzado por el padre / madre y/o tutor
		• Tipo de beca/ subsidio percibido
		• Actividad laboral
		• Situación laboral
		• Carga horaria laboral semanal promedio
		• Actividad laboral docente en una institución educativa
		• Acceso a dispositivos tecnológicos en el hogar
		• Disponibilidad de conexión a internet (hogar, celular y trabajo)
		• Año de finalización de la escuela secundaria
		• Carrera que cursa en el instituto
		• Año de inicio de la carrera
		• Cantidad de unidades curriculares aprobadas
		• Año/s al/los que corresponde/n la/s unidad/es curricular/es que cursa actualmente
		• Turno/s en que asiste al instituto

		• Cantidad de horas reloj semanales de cursada
		• Cambio/s en el lugar de residencia por motivo de estudiar en el instituto
		• Motivo principal de elección de la carrera
		• Motivo principal de elección del instituto
		• Carrera/ cursada/s en otro/s instituto/s
		• Realización actual de otra/s carrera/s en otra institución educativa
		• Abandono de carrera en el nivel superior universitario
		• Conocimiento de la demanda de cargos docentes para la carrera cursada
	5. Creación del Instituto	• Año de creación del instituto (Sede y Anexo)
		• Incorporación del instituto en Registro Federal de Instituciones y Ofertas de Formación Docente
	6. Oferta y demanda de formación docente local	• Percepciones acerca de la existencia de oferta de carreras en el entorno del instituto
		• Percepciones acerca de la demanda de cargos docentes para la educación obligatoria en el entorno del instituto
		• Criterio principal para definir la continuidad de una carrera en el instituto
		• Existencia de otros institutos de formación docente en el territorio (localidad, municipio, distrito, departamento)

2. PROCESOS ACADÉMICOS	7. Cantidad y tipo de carreras y postítulos	• Oferta de carreras (formación docente inicial)
		• Modalidad de dictado de las carreras (presencial/ semipresencial/virtual)
		• Duración de las carreras (años, cuatrimestres, cantidad total de materias)
		• Nivel para el que habilitan las carreras
		• Existencia de norma de creación de las carreras
		• Validez del título
		• Oferta de postítulos (formación docente continua)
		• Motivo de apertura
		• Nivel para el que habilitan los postítulos
		• Tipo de postítulo
		• Modalidad de dictado
		• Validez del título
		• Oferta de carreras a término
	8. Matrícula del Instituto	• Cantidad de estudiantes por carrera de formación docente inicial al 31 de mayo del año en curso
		• Cantidad de estudiantes por carrera inscriptos en primer año en el ciclo lectivo anterior
		• Cantidad de estudiantes por carrera de la cohorte del ciclo lectivo anterior que continúan cursando en el ciclo lectivo actual

		• Régimen Académico Institucional aprobado
		• Conocimiento de las pautas del Régimen Académico Institucional o Reglamento Institucional
		• Valoraciones de la necesidad de mejora de las pautas del Régimen Académico Institucional o Reglamento Institucional
	9. Régimen Académico Institucional	Pautas relevadas: - Requisitos para el acceso - Políticas de ingreso y acompañamiento estudiantil - Requisitos para la condición de estudiante regular - Requisitos para la condición de estudiante libre - Régimen de calificación - Régimen de equivalencia - Régimen de correlatividades - Régimen de regularidad para cada unidad curricular - Reglamentación de mesas de examen final - Requisitos para condición de alumno en carreras a término - Condiciones de acreditación de las unidades curriculares - Condiciones de evaluación de las unidades curriculares

	10.Procesos de enseñanza y aprendizaje	• **Curso de ingreso y formación** - Curso de ingreso y características - Valoraciones de la formación en las capacidades profesionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE 337/18) - Percepciones acerca de la inclusión de ESI, Educación Ciudadana y Educación Inclusiva en los trayectos formativos institucionales - Valoraciones de la formación recibida por los estudiantes para el desarrollo de capacidades específicas
		• **Acompañamiento institucional a estudiantes** - Dispositivos de acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes, tipo y valoración
		• **Prácticas de enseñanza** - Valoración de las actividades de enseñanza - Valoración de la integración de actividades mediadas por TIC. - Valoración de los instrumentos de evaluación utilizados - Desarrollo de formatos alternativos de enseñanza (Talleres, Ateneos, Seminarios, Módulos)

		• **Acompañamiento institucional al trabajo docente** - Retroalimentación del trabajo docente: realización en el último año, actores implicados y aspectos sobre los que se focaliza - Valoración del docente acerca del apoyo institucional para la propuesta, diseño y desarrollo de acciones innovadoras
	11.Prácticas profesionales/ Residencia	• Reglamento de Prácticas/ Residencia
		• Cantidad de escuela/s asociada/s
		• Valoración de la cantidad de las escuelas asociadas
		• Valoración del vínculo institutoescuela/s asociada/s
		• Valoración de aspectos y procesos de la Práctica Profesional/Residencia
		• Valoraciones del rol de docentes coformadores y acompañamiento a la trayectoria formativa
		• Valoración sobre el acompañamiento de docentes, preceptores y estudiantes durante el trayecto formativo/ práctica profesional
		• Actividades de la Práctica Profesional/Residencia acompañadas por los docentes

	12. Proyecto de Trabajo Institucional	• Diseño, y participación de actores educativos en la elaboración del Proyecto de Trabajo Institucional
		• Valoraciones acerca de la necesidades de mejora de sus dimensiones
3. GESTIÓN INSTITUCIONAL	13.Clima educativo y gestión	• Valoraciones del clima educativo institucional
		• Valoraciones de los vínculos entre miembros de la comunidad educativa
		• Valoración de los estudiantes sobre el acompañamiento de actores institucionales en distintos momentos de su trayectoria formativa
		• Dedicación del directivo a tareas de gestión
		• Acceso y uso de sistema de gestión institucional
		• Cantidad de jornadas institucionales realizadas en el ciclo lectivo en curso y en el anterior
		• Valoración sobre la contribución de las jornadas institucionales a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje
		• Frecuencia de reuniones entre equipo directivo y docentes
		• Frecuencia con la que se abordan diferentes temas

	Infraestructura y equipamiento	• Antigüedad del edificio
		• Uso del edificio: exclusivo/ compartido y tipo de institución con la que comparte edificio
		• Agente propietario del edificio
		• Estado y valoraciones de la calidad de las instalaciones y equipamiento (aulas, computadoras, conexión a internet y conexión en red)
	14.Planta orgánico-funcional	• Tipo de dificultades para cubrir horas cátedras/módulos
	15.Vinculación con escuelas y otras instituciones y organizaciones	• Vínculos con otras instituciones/organizaciones
		• Tipo de instituciones/ organizaciones con las que se vincula el instituto (escuelas de la educación obligatoria, organizaciones del mundo productivo, científico, de gobierno, de la sociedad civil)
		• Valoración de las acciones que desarrolla el instituto con instituciones/organizaciones de la comunidad y necesidades de mejora
		• Canales de comunicación interna y externa utilizados
		• Valoración de los canales de comunicación interna y externa
		• Dispositivos/actividades de apoyo a escuelas de los niveles educativos obligatorios

4. VINCULO CON LA COMUNIDAD Y COMUNICA-CIÓN	16. Órganos colegiados institucionales/ 17.dispositivos de democratización interna	• Reglamento Orgánico Institucional aprobado
		• Conocimiento de los actores acerca del Reglamento Orgánico Institucional
		• Funcionamiento del Órgano Colegiado Institucional
		• Centro de Estudiantes
5. GOBIERNO	Egresados	• Duración promedio por carrera
		• Valoración de la formación de egresados en relación a capacidades esperadas de la Formación Docente Inicial (Res CFE 337/18)
6. RESULTADOS	18.Mejoras en el Instituto	• Valoración y mejoras sugeridas en dimensiones institucionales

Cabe mencionar, que algunas variables contenidas en las dimensiones expuestas en la matriz, como por ejemplo algunas presentes en la dimensión contexto, fueron relevadas a sugerencia de equipos jurisdiccionales que veían la necesidad de que este tipo de información estuviera sistematizada en cada institución. No toda la información derivada de cada uno de los indicadores se volcó al Reporte Institucional para la Autoevaluación de los ISFD, sino que fue devuelta a cada institución en formato tabla o índice en un anexo al Reporte. En el Reporte, se incluyeron, como se verá más adelante, aquellos aspectos centrales pensados para que los miembros de la institución pudieran emitir sus valoraciones y dar lugar a reflexiones u oportunidades de diálogos, debates y propuestas de cambios participativas.

III. PROCESOS INVOLUCRADOS EN LA AUTOEVALUACIÓN ENSEÑAR

Las condiciones habilitantes para dar lugar al proceso de Autoevaluación, se basaron básicamente en el consenso federal y en la sensibilización de los actores de las instituciones participantes. El desarrollo de una autoevaluación requiere de la existencia de una serie de condiciones que habilitan su desarrollo y también definen las características del dispositivo. Estas condiciones que hacen posible la autoevaluación, son, en primer lugar, la voluntad política e institucional de realizarla, la existencia de espacios y tiempos para la autoevaluación, el compromiso y la participación activa de los miembros de la comunidad durante todo el proceso; la factibilidad de acceder a la información pertinente a ser analizada, el apoyo de autoridades y técnicos para el procesamiento de la información y la utilización de los insumos que se generan en el proceso de recolección de datos para proponer y acordar líneas de acción y mejoras institucionales.

CONSENSO PARA EL DESARROLLO DEL MODELO EVALUATIVO

En este sentido la autoevaluación Enseñar propone un diseño de evaluación que se desarrolla desde el nivel nacional y se consensua a nivel federal. De esta forma, las dimensiones, aspectos y criterios incluidos en esta autoevaluación han tenido un recorrido de definición que se inicia en la SEE. En esta instancia, en base antecedentes nacionales y regionales, bibliografía específica, la normativa nacional, se proponen dimensiones que integran el modelo de Autoevaluación. Esta propuesta es revisada con cada una de las jurisdicciones en mesas federales, se hacen propuestas, ajustes y es validada con diversos actores del sistema formador: Directores de Nivel, Rectores de ISFD, equipos técnicos jurisdiccionales y autoridades jurisdiccionales.

El resultado de este proceso es la definición de la matriz y de los instrumentos de recolección de datos, que tienen por objetivo indagar en las dimensiones definidas según la perspectiva de actores clave como son los directivos, docentes y estudiantes en los últimos años de la formación.

SENSIBILIZACIÓN EN LAS INSTITUCIONES

Acordados federalmente los instrumentos que permitirán la recolección de los datos a partir de los cuales desarrollar espacios de autoevaluación en los ISFD, cada una de las jurisdicciones participantes desarrolla un proceso de sensibilización con el objetivo de dar a conocer la propuesta y la herramienta a la comunidad del ISFD. En las jurisdicciones este proceso se configura de manera diferencial, algunas de ellas generando espacios de presentación colectivos y otras acompañando a las instituciones en la sensibilización en los ISFD. En los institutos, el/la Rector/a o Director/a y el equipo directivo es quien da a conocer el sentido y los alcances de la autoevaluación a la comunidad educativa para lo cual cuenta con materiales de apoyo como: Documento Marco, Documento Síntesis, Fundamentación Metodológica y Documento Principales Pasos.

El proceso de sensibilización es una instancia central de la Autoevaluación Enseñar en la medida que permite dar a conocer el sentido de este proceso para la institución y promover la participación de los actores.

REPORTE INSTITUCIONAL PARA LA AUTOEVALUACIÓN, UN ELEMENTO INNOVADOR EN PROCESOS AUTOEVALUATIVOS

Una de las características innovadoras de este modelo autoevaluativo, fue ofrecer a los ISFD la posibilidad de contar con todas las opiniones y valoraciones de los actores a partir de la matriz, volcadas en un

Reporte, en forma sistematizada, sencilla de leer, de manera de que sirviera de insumo y guía para un dialogo y debate fructífero en el taller de autoevaluación. Así se llevó a cabo un proceso de recopilación de información suministrada por los actores de cada institución, el procesamiento y análisis de la misma y el desarrollo y devolución a través de un Reporte Institucional propio.

La necesidad de acceder a información pertinente para ser analizada en un espacio de autoevaluación requiere no sólo del primer paso de generación de acuerdos sobre las dimensiones a indagar, sino también del desarrollo de un proceso de recolección de datos que sea factible de realizarse en cada uno de los ISFD participantes de las diferentes provincias del país, en un tiempo acordado y delimitado y con herramientas accesibles a cada uno de los actores participantes.

De esta forma, se desarrolla un proceso de recolección de información que contempla:

- La articulación entre el nivel nacional, jurisdiccional e institucional en la implementación de este proceso.
- La disponibilidad de una plataforma virtual de recolección de datos con acceso a cada uno de los rectores de los ISFD, quienes a su vez vincula a los docentes para su completamiento.
- La recolección de datos de los estudiantes en los últimos años de formación de cada ISFD, a través de cuestionarios impresos.
- La generación de condiciones que garanticen que los procedimientos de recolección de datos resguarden la confidencialidad de los datos.

A efectos de favorecer una reflexión pertinente y relevante sobre la información relevada, las respuestas a los cuestionarios fueron sistematizadas, como mencionamos, en un Reporte Institucional por institución participante. Así como los instrumentos fueron consensuados federalmente el formato de los reportes fue validado por las autoridades. El Reporte Institucional junto a otros registros y documentos de la institución, se constituyen en insumos base para el proceso autoevaluativo que llevan adelante los ISFD en el taller de Autoevaluación. A su vez,

un documento con orientaciones y sugerencias de actividades para la planificación, organización y desarrollo del Taller de Autoevaluación se pone a disposición como material de apoyo a docentes y directivos[11]. El repertorio de actividades propuesto fue elaborado para el trabajo de temáticas específicas vinculadas al contenido del Reporte Institucional.

Los reportes institucionales para la Autoevaluación Institucional Enseñar están conformados por información de variables referidas a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el Instituto y, por el otro, aquellas que fueron relevadas entre los tres actores participantes. La definición de la información contenida en el reporte fue validada en un encuentro con rectores de ISFD.

El Reporte se estructuró en dos secciones. Una primera orientada al trabajo con todos los actores institucionales directivos, docentes y estudiantes y, una segunda pensada más específicamente para que sea trabajada también en formato participativo, entre el equipo directivo y los docentes de la institución.

A continuación, se presenta a modo de ejemplo la portada e introducción al reporte, así como los temas sobre los que se estructura el Reporte Institucional para la Autoevaluación en la sección dirigida al debate conjunto de estudiantes, docentes y directivos. Las imágenes que se presentan corresponden a secciones del reporte modelo que reciben las instituciones[12]:

11. Ver en https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-educativa/autoevaluacion-ISFD

12. Los datos presentados en las imágenes no corresponden a ninguna institución participante de la Autoevaluación Enseñar en Institutos de Formación Docente.

- Portada del reporte institucional







Autoevaluación
en Institutos de
Formación docente

REPORTE INSTITUCIONAL		
NOMBRE DEL INSTITUTO:		
CUEANEXO:	ANEXO/S:	TIPO GESTIÓN:
LOCALIDAD:		
JURISDICCIÓN:		

- Introducción al reporte y participación de actores

Autoevaluación en Institutos de Formación Docente | 2

Introducción

El presente es un reporte elaborado a partir de las respuestas que dieron el directivo, los docentes y los estudiantes al completar sus respectivos cuestionarios en el marco de la Autoevaluación en Institutos de Formación Docente. Se ofrece como insumo para la reflexión a nivel institucional en el marco del Taller de Autoevaluación.

El reporte consta de tres capítulos que abordan las opiniones y percepciones de los distintos actores acerca de ciertas dimensiones centrales de la institución. La información se presenta en gráficos y tablas, acompañados de preguntas dirigidas a orientar la reflexión.

Para una lectura más ágil, las voces del directivo y los docentes, y la de los estudiantes, así como los capítulos, se presentan en colores diferenciados.

De manera complementaria, en algunas dimensiones, se presenta información a nivel de la jurisdicción, a los fines de poner en contexto la información del instituto.

PARTICIPACIÓN EN EL LLENADO DE CUESTIONARIOS

	Total	Porcentaje
Docentes	52	75% *
Estudiantes	225	63% **

A nivel de la jurisdicción	
Total de institutos	60
Porcentaje de participación de institutos	100 %

*Representa la proporción de docentes del Instituto Sede y Anexos, en el caso que corresponda, que completaron el cuestionario de Autoevaluación.

**Representa la proporción de estudiantes respondientes del Instituto Sede o Anexos, en el caso que corresponda.

Notas:

Para que un estudiante sea considerado respondiente debió haber completado al menos una de las tres preguntas consideradas de información demográfica básica del cuestionario.

En algunas preguntas la base de respondientes puede disminuir debido a casos de no respuesta.

En algunos gráficos la suma total será de 99% o 101% debido al redondeo de los decimales.

- Indice de contenidos del reporte

Índice

1.
Formación de los estudiantes y condiciones institucionales

En este capítulo se presenta la valoración por parte de los actores respecto de la formación brindada y otros aspectos del Instituto.

- La formación brindada por el Instituto en distintas capacidades profesionales
- Valoración de la formación recibida por los estudiantes para el desarrollo de capacidades específicas
- Valoración de diferentes aspectos del Instituto
- Los aspectos del Instituto sobre los que propondrían mejoras

2.
Enseñanza y aprendizaje en el Instituto

En este capítulo se presentan las valoraciones y opiniones de los actores respecto de la enseñanza y el aprendizaje en el Instituto.

- Prácticas de enseñanza
- Acompañamiento institucional a estudiantes
- Campo de la práctica

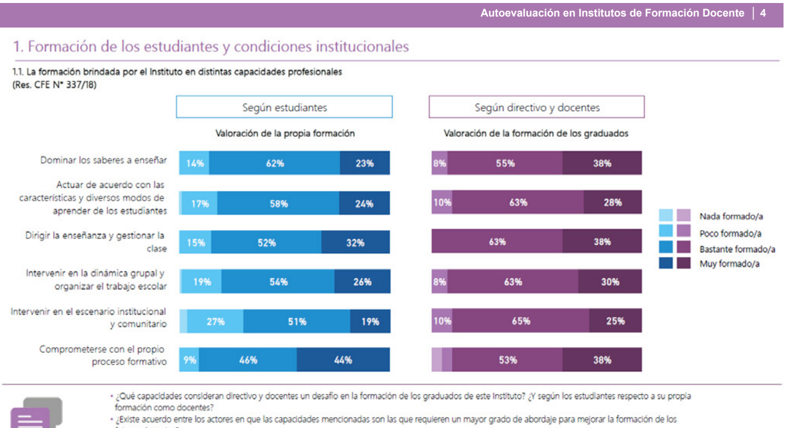
3.
Aspectos institucionales

En este capítulo se presentan opiniones y valoraciones de los actores sobre el régimen académico institucional y el clima institucional.

- Régimen Académico Institucional
- Clima institucional

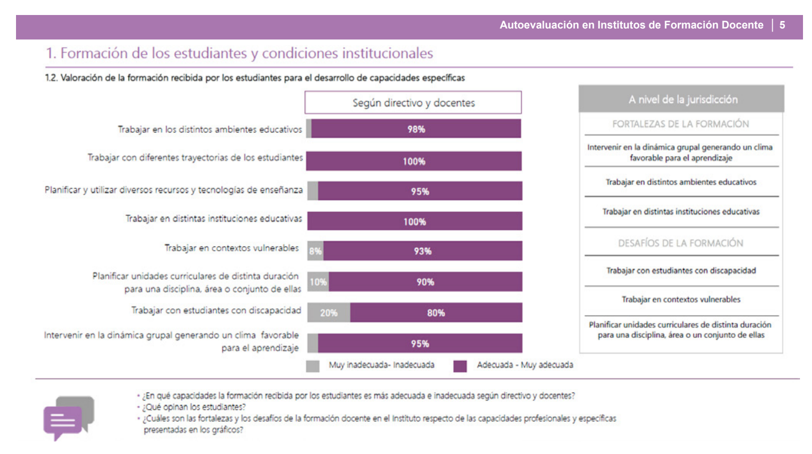
1: FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES Y CONDICIONES INSTITUCIONALES

- La formación brindada por el Instituto en distintas capacidades profesionales

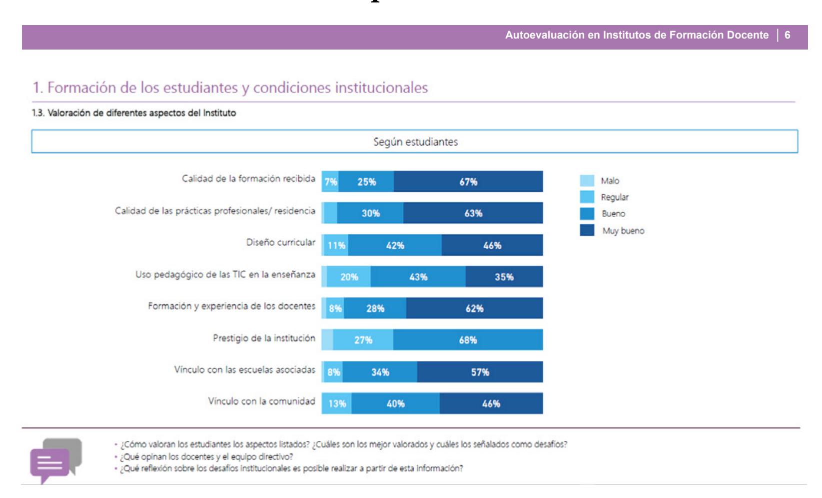




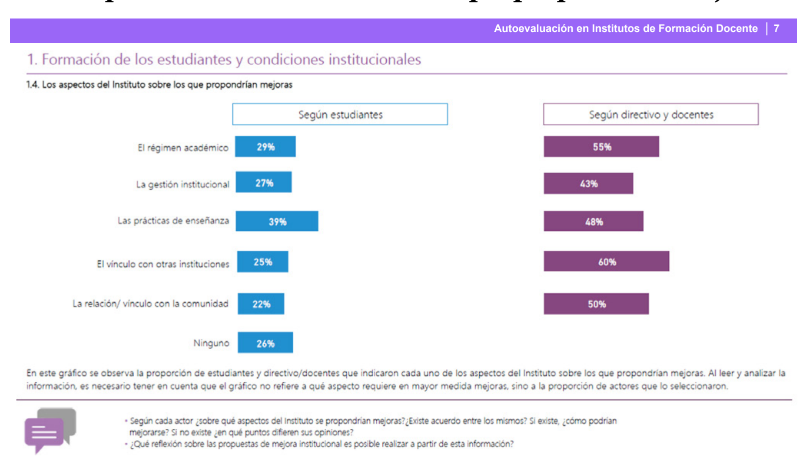
- Valoración de la formación recibida por los estudiantes para el desarrollo de capacidades específicas



- Valoración de diferentes aspectos del Instituto



- Los aspectos del Instituto sobre los que propondrían mejoras

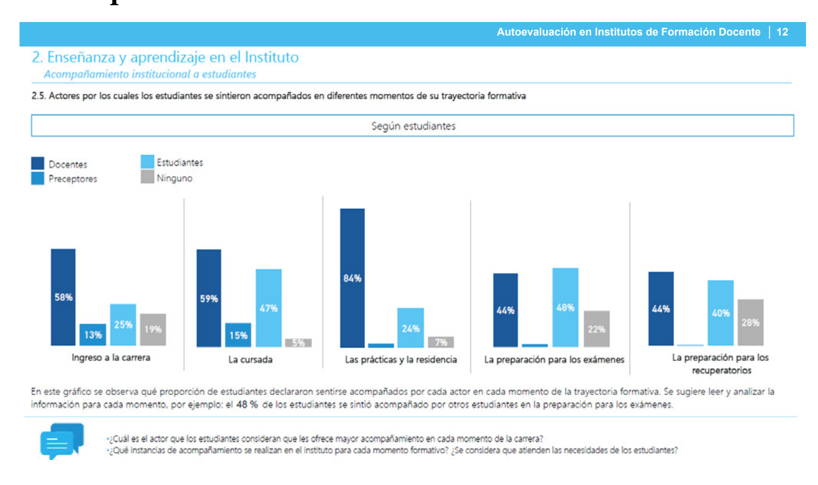


2: ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL INSTITUTO

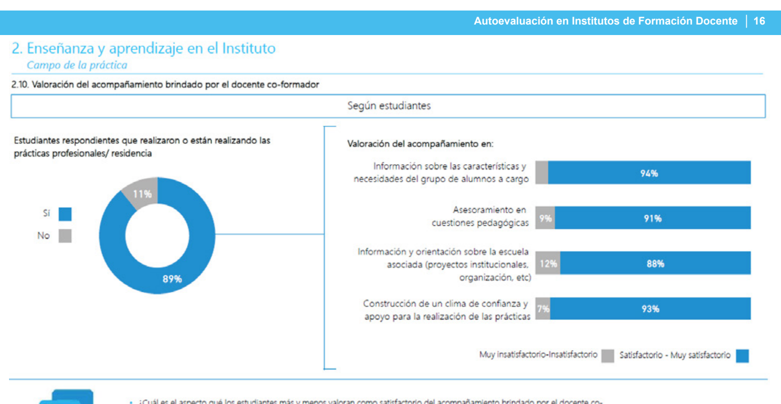
- Prácticas de enseñanza



- Acompañamiento institucional a estudiantes



- Campo de la práctica

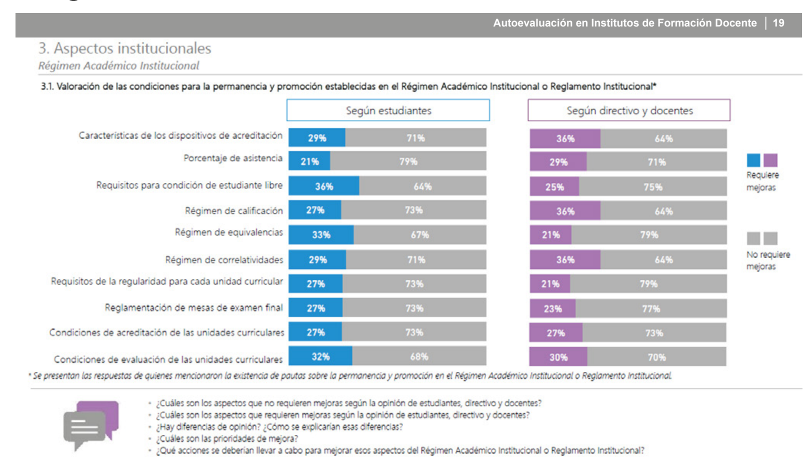




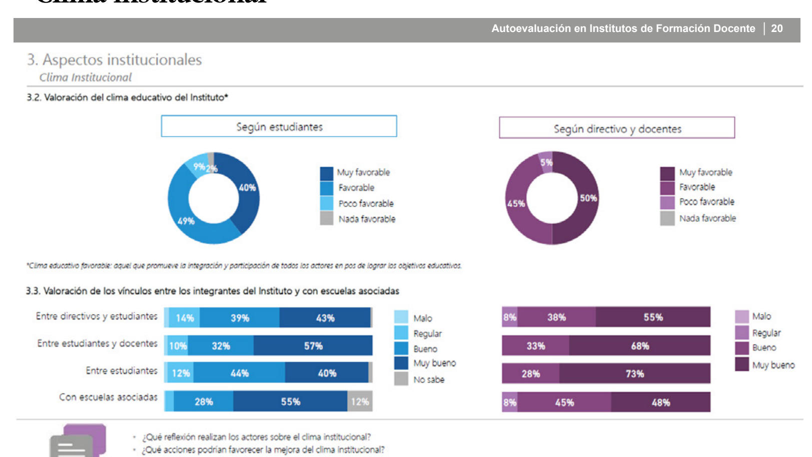
• ¿Cuál es el aspecto qué los estudiantes más y menos valoran como satisfactorio del acompañamiento brindado por el docente co-formador? ¿Qué opinan los docentes?
• ¿Qué aspectos podrían mejorarse en relación al acompañamiento brindado por el docente co-formador?

3: ASPECTOS INSTITUCIONALES

- Régimen Académico Institucional

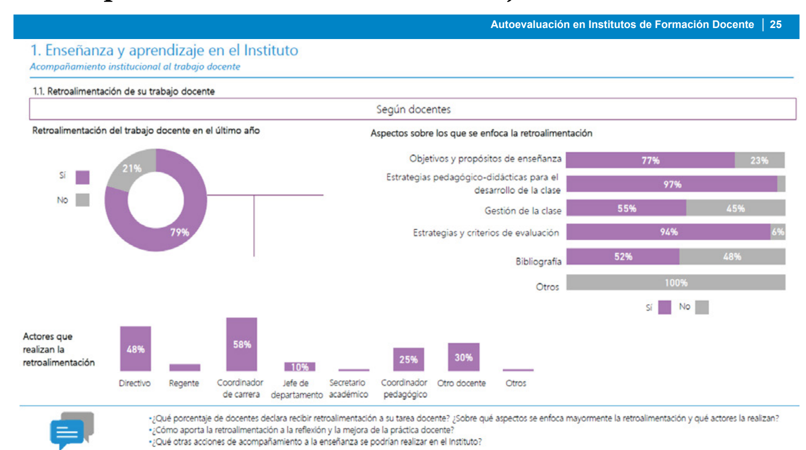


- Clima institucional



A su vez, se presenta en el Reporte una sección destinada a directivos y docentes estructurada en temas relativos a la enseñanza y aprendizaje en el Instituto y a aspectos institucionales.

- Acompañamiento institucional al trabajo docente



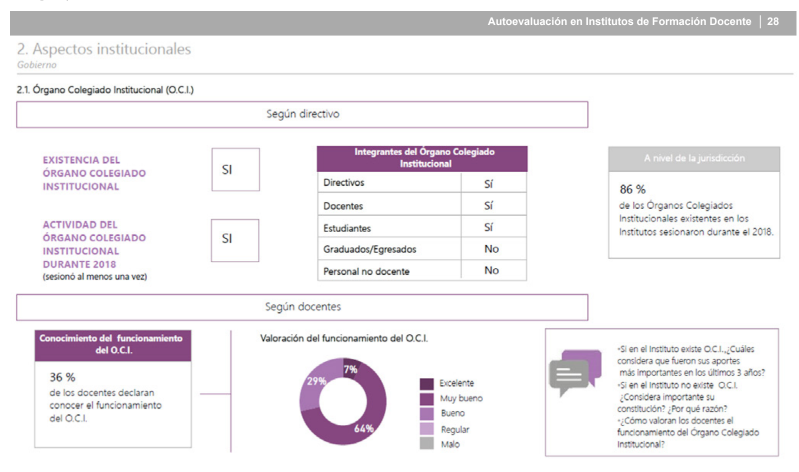
- Campo de la práctica



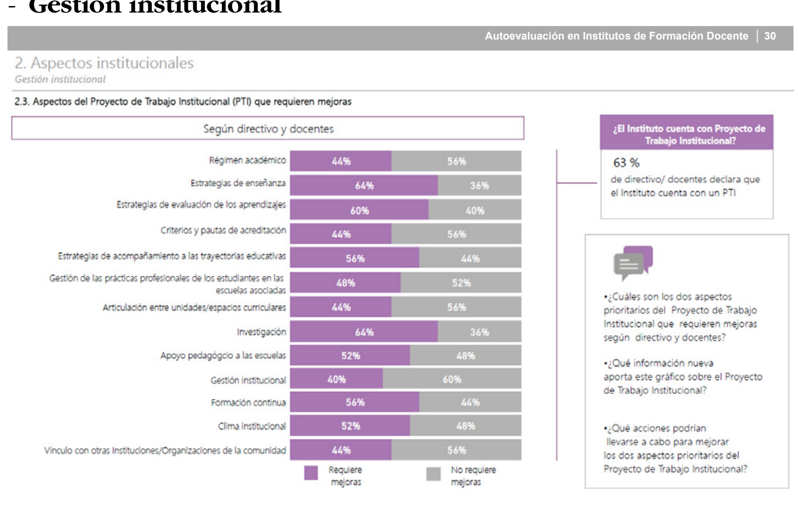
ASPECTOS INSTITUCIONALES

110

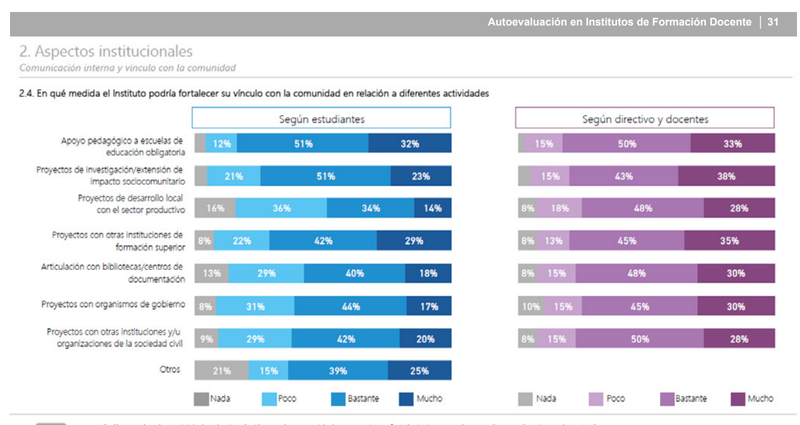
- Gobierno



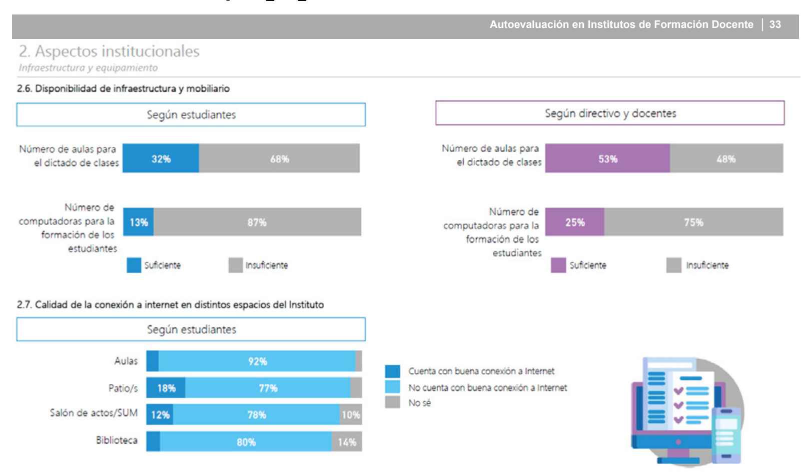
- Gestión institucional



- Comunicación interna y vínculo con la comunidad



- Infraestructura y equipamiento



El propósito de plantear un reporte con dos secciones, fue a los efectos de facilitar procesos de reflexión y autoevaluación efectivos. La información del reporte institucional fue considerable, la posibilidad de abordarla toda en dos jornadas era complejo. Esto llevó a la priorización en el reporte de secciones y que fueran los equipos directivos quienes definieran sobre cuáles ejes del reporte trabajar en talleres, siempre sugiriendo que garantice el acceso al reporte a los protagonistas.

El reporte se convierte en el insumo clave, aunque no el único, para abordarse en talleres de autoevaluación. Los talleres conllevan dos jornadas institucionales, dedicadas al abordaje de los siguientes objetivos: i) promover el debate para visibilizar fortalezas, retos y oportunidades de mejora institucional; y ii) elaborar líneas de acción para fortalecer el Plan de Trabajo Institucional, en base a la información provista por el Reporte Institucional; así como también, por otras fuentes de información consideradas pertinentes y relevantes por los ISFD.

PROCESOS VINCULADOS A LA AUTOEVALUACIÓN EN ISFD.

El proceso de autoevaluación en los ISFD se inicia con la sensibilización a la comunidad educativa en este dispositivo. A partir de ese momento hasta los talleres de autoevaluación transcurre un total aproximado de entre 6 y 8 meses.

Diseño del dispositivo	Recolección de datos para la autoevaluación	Autoevaluación en ISFD
• **Acuerdos del Consejo Federal de Educación y presentación en la Mesa Federal de Educación Superior** • **Acuerdos Federales sobre las condiciones de aplicación de los documentos y los instrumentos** • **Diseño final de los instrumentos para la recolección de datos** • **Producción de documentos técnicos y metodológicos**	• **Sensibilización por parte de las jurisdicciones** • **Llenado de cuestionarios por directivos, docentes y estudiantes** • **Recepción del Reporte por Instituto**	• **Talleres de Autoevaluación Institucional** • **Elaboración de líneas de acción para el fortalecimiento del Plan de Trabajo Institucional**

4. EL PROCESO DESDE LA MIRADA DE LOS ACTORES

La innovación propuesta en este dispositivo de Autoevaluación en ISFD está vinculada con la generación de un dispositivo nacional de implementación a nivel institucional, que considera el uso de plataformas en línea para la recolección y sistematización de información, relevante a nivel de las instituciones, para la reflexión colectiva a nivel micro. Esto mismo, construido y validado a nivel federal, habilitando la posibilidad de contemplar un proceso de autoevaluación con un nivel de sistematización tal que pueda implementarse en contextos diversos, pero a su vez con una apertura a procesos institucionales tales, que su contenido y propuesta sean pertinentes y adaptables a cada institución participante.

En el año 2018, 1006 ISFD (sedes y anexos) de 17 provincias de Argentina iniciaron el proceso de Autoevaluación Enseñar en institutos de formación docente. De esta forma, 911 directivos, 21.838 docentes y 71.525 estudiantes fueron partícipes de este proceso.

Una primera devolución realizada por las autoridades de las provincias participantes, dan cuenta de un nivel de valoración de la autoevaluación Enseñar en diferentes líneas, donde se destacan diferentes comentarios y reflexiones:

- La propuesta de autoevaluación en los ISFD, a través de una herramienta desarrollada en el nivel nacional: "*Creemos que el hecho de que la autoevaluación y sus reportes hayan sido generados por un organismo nacional con autoridad pedagógica, generó mayor credibilidad en la propuesta y facilitó la tarea a los equipos de conducción*", *"Un proceso evaluador centralizado en la Nación tiene como fortaleza la idea de un sistema educativo nacional*" (Responsable Jurisdiccional).
- La provisión de información sistematizada respecto de dimensiones clave de la formación docente: *"las instituciones han dado el primer paso para el desarrollo de una gestión basada en evidencias", "Es muy difícil pensar que puede darse dar un salto de calidad en la formación docente en la Argentina, sin*

instalar una cultura de la evaluación en las instituciones y en las jurisdicciones".

- El proceso articulado de recolección de datos:
  - o Las jurisdicciones participantes han valorado en un 84% como útil o muy útil la plataforma vinculada a la recolección de datos.
  - o Valoran las características de los instrumentos que se consideran "*exhaustivos, precisos, anónimos y fáciles de aplicar*".
  - o Y la articulación entre el nivel nacional, jurisdiccional y las instituciones vinculado a la definición de roles y tareas, de un plan de trabajo común y canales de comunicación fluidos.

- La integración de la información resultante del proceso de autoevaluación:
  - o En relación a la información y conocimientos en los ISFD *"la vinculación que los mismos directores y docentes lograron realizar de los datos y análisis registrados en los diferentes informes de evaluaciones precedentes (curriculares, de condiciones institucionales, del desarrollo de capacidades de estudiantes) como también con los modelos de interpretación de tales conjuntos de datos generados a lo largo de las jornadas institucionales y de los dispositivos de mejora."*
  - o En relación a la provisión de información en torno a dimensiones prioritarias en diferentes niveles del sistema de formación: "*la retroalimentación promovida entre esta experiencia de autoevaluación con las metas de otros programas del POAI ha sido posible por el hecho de haber habilitado instancias de circulación de la información concretas y eficaces al interior de los ISFD (sobre todo con los estudiantes) como entre los ISFD y la Jurisdicción (tanto con la DGNS como con el Servicio Provincial de Enseñanza Privada)".*
  - o En relación a la articulación a nivel jurisdiccional en la implementación del proceso de Autoevaluación: *"Convergente a tales procesos, la Jurisdicción pudo llevar adelante un proceso de motivación y acompañamiento más situado y específico*

gracias a la constitución de grupos de ISFD, cada uno a cargo de pares docentes integrantes del Equipo Técnico de la DGNS. Se establecieron mecanismos de comunicación virtual y presencial de lectura analítica compartida, intercambio de recomendaciones desde un enfoque de "evaluación formativa" que retroalimente el proceso de construcción y desarrollo del PTI".

- La participación de los estudiantes y el potencial de la reflexión institucional participativa: *"El trabajo de autoevaluación fue muy bueno, muy interesante con los estudiantes. Valoramos mucho la mirada del alumno: intentamos incentivar la participación de ellos. Se buscó que los estudiantes no sintieran que se los iba a estigmatizar. Se hicieron grupos de trabajo con estudiantes de distintos años. Ellos estaban muy contentos con esta forma de trabajo y agradecieron el espacio. Estaban tranquilos porque no se sabía quiénes habían respondido y eso permitió trabajar muy bien. Conocer la realidad nos hace saber en qué tenemos que mejorar. La mirada de los chicos nos sirvió mucho, porque los docentes no siempre la saben." "Un tema que se trató fue el de la evaluación, que los estudiantes no entendían el tema de los criterios y nos sirvió para pensar en algún tipo de trabajo in situ. Nos sirvió para ver qué somos, a donde vamos y qué es lo que queremos".* "*Una de las cosas que nos llamó la atención, fue la sintonía de los alumnos y los docentes. Venimos bien en ese sentido, estamos mirando desde el mismo lugar a pesar de algunas diferencias que vamos a trabajar en el próximo encuentro. Si nos miramos es para decirnos cosas entre nosotros, y eso está buenísimo*".

COMENTARIOS A MODO DE CONCLUSIÓN

La autoevaluación es una modalidad de evaluación que en ocasiones es considerada de menor valor por aquellos expertos que solo reconocen a las evaluaciones cuyas metodologías son más rigurosas y donde el juicio externo es considerado clave por temas de la independencia y supuesta objetividad del mismo. Sabemos, que aun los juicios externos conllevan cargas de subjetividad, del mismo modo que reconocemos la necesidad de establecer puentes entre miradas internas, fruto de la participación y los consensos en procesos evaluativos y valoraciones externas. Ninguna evaluación abarca nunca un panorama completo. Siempre las realidades y los contextos son muchos más complejos que lo que una evaluación puede mostrar en relación a los resultados de una intervención social. Sin embargo, es la evaluación, un insumo indispensable para poder reflexionar sobre la práctica y poder valorar el curso de las intervenciones.

En los modelos autoevaluativos y/o participativos, hay que considerar que estos son autoevaluaciones en la medida en que la base del proceso esté fundada en un cúmulo de información relevante. Así es como podemos señalar que no toda conversación colectiva o reflexión conjunta es estrictamente un proceso autoevaluativo en sentido estricto.

En el modelo que aquí presentamos, nos propusimos dotar de información a las instituciones a través de una nueva metodología para los ISFD, de manera de llevar a cabo la autoevaluación en base a esa evidencia, conformada por sus opiniones y valoraciones de los protagonistas. Ver juntos los acuerdos y disidencias sobre temas complejos que hacen a la institución y a la formación, en base a la opinión del colectivo institucional, es así una oportunidad particular no solo de mirarse a sí mismos, sino de poder monitorear los cambios que hagan falta a futuro. Es dotar, en definitiva, de una herramienta de evaluación y análisis para promover acciones a las instituciones.

Actualmente, se encuentra en proceso un monitoreo masivo de este dispositivo que aún está en etapa de implementación en algunas jurisdicciones. Sus hallazgos serán difundidos para seguir fortaleciendo una

modalidad evaluativa que consideramos clave en todos los niveles del sistema en pos de la búsqueda de la mejora continua.

Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior No Universitaria (CONEACES). (2008). Estándares y criterios de evaluación y acreditación de las instituciones superiores de formación docente.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). (2011). Avances de Gestión desde la Evaluación Institucional.

DAHL, R. (1998). On Democracy. New Haven: Yale University Press.

DARLING-HAMMOND, L. y WENTWORTH, L. (2010). Benchmarking learning systems: student performance assessment in international context. Stanford, CA: Stanford University Press/Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

DURO, E. y NIRENBERG, O. (2010). Autoevaluación y políticas públicas: una experiencia en escuelas primarias argentinas. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas* (3), pp. 113-137. España: Instituto Nacional de Administración Pública Madrid.

DURO, E. y NIRENBERG, O. (2011). Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa en las escuelas secundarias, UNICEF Argentina, ISBN: 978-92-806-4437-3.

DURO, E. y NIRENBERG, O. (2013). Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa en las escuelas secundarias. UNICEF Argentina, ISBN: 978-92-806-4481-8.

Eurydice (2006) La evaluación de la calidad de la formación del profesorado europeo. Disponible en Internet (http://www.eurydice.org) (http://www.mec.es/cide/eurydice/index.htm)

FERNÁNDEZ, L. M. (1994) Instituciones educativas. Buenos Aires: Paidós.

GRAY, J. (2000). Pluralismo de valores y tolerancia liberal. *Revista de Estudios Públicos* (80), pp. 77- 93.

IIPE-UNESCO (2010). "Estudiantes y profesores de la Formación Docente. Opiniones, valoraciones y expectativas". Coord: Emilio Tenti Fanfani. Buenos Aires: Ministerio de Educación Nacional.

Instituto Nacional de Evaluación y Estadística (INEE). (2015). Política Nacional de Evaluación de la Educación. Documento rector. México.

Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD). (2014). Documento Programa Nuestra Escuela. Disponible en http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursosnivelsuperior/seccion4/clase1.pdf

Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD). (2015). Evaluación del Desarrollo Curricular y Condiciones Institucionales de la Formación Docente Inicial. Informe nacional sobre los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria.

LANDI, N.E y PALACIOS, M.E. (2010). La autoevaluación institucional y la cultura de la participación. *Revista Iberoamericana de Educación* (53), pp. 155-181.

MATUS, C. (1972). Estrategia y Plan. Santiago de Chile, Siglo XXI –Editorial Universitaria.

National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). (2008). Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions.

National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) (2008). Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions. Washington, DC.

NIRENBERG, O. (2013). Formulación y evaluación de intervenciones sociales (políticas, planes, programas y proyectos), Ed. NOVEDUC: Buenos Aires.

O'DONNELL, G. (2007). Disonancias. Críticas democráticas a la democracia. Prometeo libros.

RIVAS, A. (2015). América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación CIPPEC.

ROMERO, C. (2008). Hacer de una escuela, una buena escuela. Evaluación y mejora de la gestión. Aique: Buenos Aires.

ROSANVALLON, P. (2007). La contrademocracia. La política en la era de la desconfianza. Manantial: Buenos Aires.

SANTOS GUERRA, M.A. (1993). La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Ed. Aljibe.

Secretaría de Evaluación Educativa (2017). Módulo de Autoevaluación "¿Cómo evaluamos?". Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

UNESCO (2006). Modelos innovadores en la formación inicial docente. Santiago de Chile.

MARCO NORMATIVO

Res. CFE Nº 24/2007. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial.

Res. CFE Nº 134/2011. Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015.

Res. CFE Nº 167/2012. Continuidad y profundización de las políticas educativas.

Res. CFE Nº 188/2012. Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente.

Res. CFE Nº 285/16. Plan Estratégico Nacional 2016-2021 "Argentina Enseña y Aprende".

Res. CFE Nº 286/16. Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021.

TRAYECTORIAS INSTITUCIONALES DE MEJORA EN ESCUELAS PRIMARIAS DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

Lorena Landeo y Tamara Vinacur (coordinadoras);
Natalia Apel; María Ferraro;
Mónica Goncalves; Roxana Skornik.

PRESENTACIÓN

La complejidad del sistema educativo expone varios niveles de intervención y un entramado de relaciones entre un gran conjunto de actores. En este contexto surgen los interrogantes: ¿Qué es mejorar? ¿Existen etapas de mejora? ¿Cuáles son sus características? ¿Qué hacen las escuelas que mejoran en los resultados de las pruebas de aprendizajes? ¿Qué logros y desafíos enfrenta la conducción en dichas escuelas? ¿Cómo intervienen e interactúan los distintos niveles de gestión en el proceso de mejora?

Para responder algunas de estas preguntas, se puso en marcha una línea de trabajo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), que presenta como primer producto un estudio de carácter exploratorio en escuelas de nivel primario que incrementaron sus puntuaciones en la evaluación de Finalización de los Estudios Primarios en la Ciudad de Buenos Aires (FEPBA)[13] entre 2014 y 2016. Dicho estudio explo-

13. Desde 2012 la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) del Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad, aplica anualmente las pruebas FEPBA (para las áreas de Matemática y Prácticas del Lenguaje). Éstas son de carácter censal entre alumnos de 7mo grado de nivel primario de gestión estatal y privada.

ra las prácticas de gestión institucional y pedagógica que –según las perspectivas de los entrevistados– podrían favorecer la mejora de estas escuelas.

Se espera que los resultados que esta línea de trabajo vaya generando, contribuyan al diseño de una teoría de la acción que permita alinear los soportes brindados a las escuelas, con las necesidades y los desafíos que evidencian en diferentes etapas de los procesos de mejora.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La mejora escolar en general y la mejora en los aprendizajes en particular forman parte de un horizonte compartido por todos los sistemas educativos.

El estudio **¿Qué se enseña y qué se aprende en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires?** (Sadovsky, Lerner y otros, 2006) aborda la mejora escolar, haciendo foco en el proceso de enseñanza en las escuelas con mejores resultados[14]. Los equipos de conducción se consideran un factor decisivo para la realización de transformaciones en la escuela en la medida en que son quienes impulsan y sostienen el trabajo docente. En este sentido, se evidenciaron dos tipos de gestión directiva, uno más inclinado al control de aspectos restringidos de la tarea docente, y otro a la orientación de la práctica docente y del trabajo colegiado.

14. La característica de este trabajo difiere del estudio actual, dado que ese consideró los mejores puntajes mientras que este los que han mejorado. La selección de las escuelas de ese estudio se realizó en dos etapas: i) en el 2004 se eligieron 11 escuelas con mejores puntajes en las evaluaciones de Matemática y Prácticas del Lenguaje durante 2001 y 2003; ii) en el 2005 incorporaron escuelas en base a la valoración de los equipos de supervisión por sus “aproximaciones pedagógicas interesantes”, independientemente de los puntajes que hubieran tenido en las pruebas. Se realizó una indagación en 5 escuelas (1era etapa) y 2 escuelas (2da etapa) de CABA.

En sintonía con esta idea, Elmore y Forman (2011) subrayan el rol del liderazgo directivo poniendo el foco sobre la capacidad institucional para alcanzar una mejora sostenida. En ese marco, proponen un modelo de coherencia interna que contempla entre sus elementos: i) la responsabilidad interna, los valores y las expectativas compartidas; ii) el aprendizaje organizacional; iii) la eficacia colectiva y, iv) los equipos docentes y el trabajo colegiado: apoyo y seguimiento, pautas y protocolos de trabajo.

Por su parte, Bellei (2016) emprende un estudio en 14 escuelas primarias chilenas, a partir del cual identifica cuatro tipos de trayectorias de mejora institucional que dan cuenta de escenarios con diferentes niveles de institucionalización de los procesos escolares: i) mejora restringida; ii) mejora incipiente; iii) mejoramiento hacia la institucionalización y, iv) mejoras ya institucionalizadas.

El recorrido por las distintas propuestas teóricas expone la centralidad de la gestión de la conducción escolar y de la articulación e involucramiento entre los actores escolares.

La comprensión de los procesos que se dan en las instituciones educativas y la identificación de los trayectos de mejora, son un buen punto de partida para generar insumos que posibiliten un acompañamiento más efectivo desde el nivel central y distrital, y una optimización de los recursos disponibles en el sistema educativo.

OBJETIVOS

El objetivo general del presente estudio es identificar aspectos intervinientes en los procesos de mejora en escuelas primarias que evidenciaron incrementos en sus resultados de aprendizaje entre los años 2014 y 2016.

Entre los objetivos específicos se consideran:

- Indagar acerca de las percepciones en relación con la mejora escolar.
- Conocer las principales prácticas de gestión en estas escuelas.

- Explorar las instancias de acompañamiento/apoyo que disponen estas escuelas.

ABORDAJE METODOLÓGICO

A partir del universo de escuelas que mostraron mejoras sostenidas en Prácticas del Lenguaje (PL) y Matemática (M) en las pruebas FEPBA implementadas entre los años 2014 y 2016, se seleccionaron al azar ocho establecimientos, cuatro de gestión estatal y cuatro de gestión privada.

En el marco de este estudio de carácter cualitativo, se realizaron entrevistas en profundidad a distintos referentes escolares, entre julio y octubre de 2017, según el siguiente esquema:

Cuadro 1: Entrevistas realizadas según tipo de gestión del establecimiento y cargo del entrevistado

<table>
<tr><th rowspan="3">Tipo de gestión</th><th colspan="7">Cantidad de entrevistas</th></tr>
<tr><th rowspan="2">Supervisores</th><th colspan="2">Equipo de conducción</th><th colspan="3">Docentes</th><th rowspan="2">Total</th></tr>
<tr><th>Director/a</th><th>Vicedirector/a</th><th>7º grado P.Lengua</th><th>7º grado Matemática</th><th>3º grado</th></tr>
<tr><td>Privada</td><td>8</td><td>8</td><td>2</td><td>4</td><td>4</td><td>3</td><td>29</td></tr>
<tr><td>Estatal</td><td>8</td><td>8</td><td>3</td><td>4</td><td>4</td><td>3</td><td>30</td></tr>
<tr><td>Total</td><td>16</td><td>16</td><td>5</td><td>8</td><td>8</td><td>6</td><td>59</td></tr>
</table>

Cuadro Nº 2: Características de las escuelas seleccionadas

	Características de las escuelas de Nivel Primario seleccionadas								
	Tipo de gestión		Tipo de jornada		Cantidad promedio de alumnos por sección		Cantidad de secciones por grado		Total
	Estatal	Privado	JC	JS	Entre 19 y 25 alumnos	Entre 26 y 31 alumnos	1 sección	2 secciones	
Cantidad de escuelas	4	4	3	5	4	4	4	4	8
Las escuelas están localizadas en barrios diferentes, y atienden población de sectores medio y medio bajos. Los barrios son: Villa Urquiza, Saavedra, Villa Lugano, Balvanera, Recoleta, Villa Crespo, Palermo, La Boca.									

- Las escuelas seleccionadas muestran mejoras en ambas áreas (PL y M) en las tres mediciones, siendo levemente más elevados los puntajes alcanzados en Prácticas del Lenguaje.
- En general, los puntajes de estas escuelas se posicionan alrededor del promedio para la jurisdicción (500 puntos).
- En **Matemática**, en algunos casos las mejoras muestran movilidad al interior del mismo grupo de desempeño, como ser el caso de la mayoría de las escuelas de gestión estatal seleccionadas y la mitad de las de gestión privada, que si bien sus puntajes promedio mejoran de un año a otro, se mantienen en el grupo de desempeño 1 entre el 2014 -2016. Otro grupo de escuelas de gestión privada, en el área de Matemática, dan cuenta de un "salto" del grupo 1 al grupo 2 a partir de sus puntajes promedio.
- En **Prácticas de Lenguaje,** las mejoras reflejan desplazamientos de un grupo de desempeño a otro, especialmente en las de gestión estatal quienes a partir de sus puntajes promedios evidencian un pasaje del grupo de desempeño 1 al 2. Mientras que la mayoría de las escuelas de gestión privada de la muestra, en PL se sostienen dentro del grupo 2 aún presentando mejoras de un año a otro.

En los gráficos siguientes se pueden observar estos resultados.

Gráfico 1: Puntajes promedio FEPBA Matemática 2014-2016

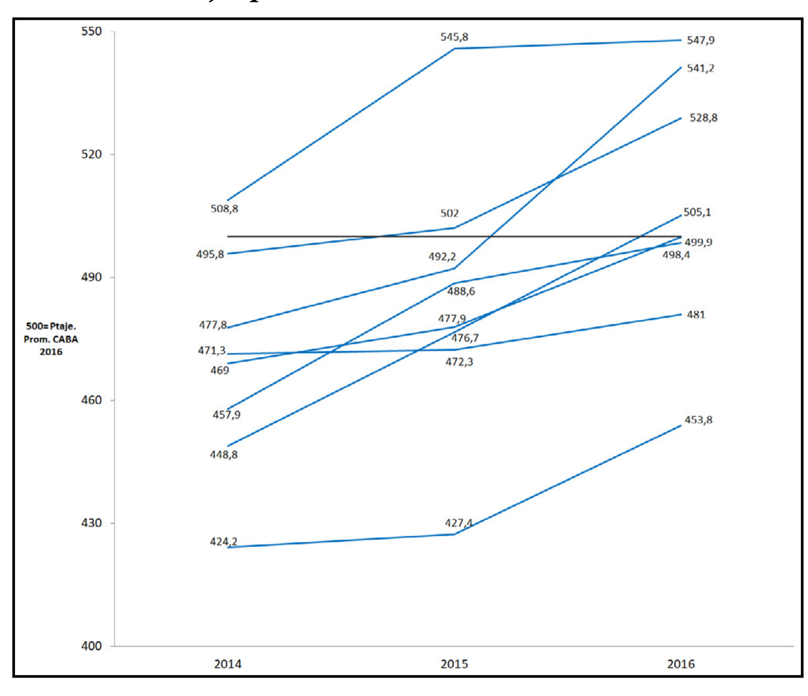
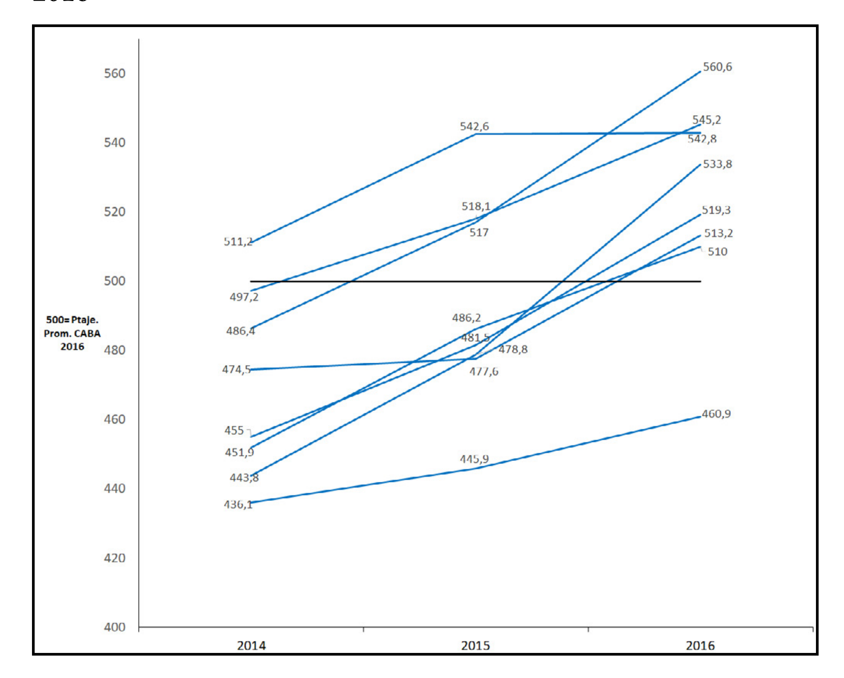


Gráfico 2: Puntajes promedio FEPBA Prácticas del Lenguaje 2014-2016



REGULARIDADES IDENTIFICADAS

Percepciones acerca de la mejora escolar

El concepto de mejora circula de diferentes maneras entre los entrevistados. Algunos le atribuyen **una concepción estática** en tanto refieren a "las escuelas que trabajan bien" o "las buenas escuelas", en tanto -desde una **visión dinámica**- los entrevistados reconocen la mejora como un proceso en el que se inscriben las acciones cotidianas realizadas por los equipos de conducción y de docentes, tendientes a mejorar las prácticas "… yo veo que los docentes realmente están trabajando desde hace tiempo… organizando sus planificaciones y secuencias didácticas de acuerdo a las necesidades de los chicos" (Director escuela estatal).

Asimismo, en tanto hay quienes la identifican como un proceso progresivo, otro aluden a que el proceso no es ni continuo, ni lineal: "Fuimos planteando cosas chiquitas… que se intentó sostener en el tiempo. Todo lo radical queda en el intento. Hay que ir muy de a poco, el cambio lleva tiempo" (Director escuela privada).

De este modo, durante las entrevistas se describen ciertas prácticas que hacen a la mejora escolar considerando distintos niveles de gestión (particularmente el escolar y el intermedio)[15] que intervienen y presentan responsabilidades diferenciadas en lo que respecta al proceso de mejora educativa.

NIVEL DE GESTIÓN ESCOLAR: EL ENCUADRE INSTITUCIONAL

Las escuelas bajo estudio muestran un denominador común a modo de "piso básico" para lograr mejoras. Este "piso" lo componen determinadas condiciones institucionales dadas **por acuerdos de gestión y de roles establecidos** entre los distintos actores de la comunidad educativa, reconociendo entre sí el alcance de sus respectivas funciones en **un marco de confianza, compromiso y diálogo.** Estos factores dan cuenta de un encuadre institucional y clima de trabajo que favorece el cumplimiento del horario escolar, la continuidad de un proyecto y la permanencia docente.

> *Es una escuela muy ordenada donde están muy claras las pautas dentro de las que todos nos movemos o intentamos movernos... (Director escuela privada)*
>
> *Somos un montón de maestros titulares… no tenés gente que va y viene (…) hay gente muy comprometida (Docente escuela estatal)*

---

15. En lo que respecta al nivel escolar, se considera principalmente la gestión institucional, las prácticas pedagógicas y contexto de enseñanza. En el nivel intermedio, acciones o roles desarrollados desde los equipos de supervisión y otras figuras de gestión (en el caso de escuelas privadas).

…uno tiene que sentir que todos vamos para el mismo lado, o sea que tiene la camiseta puesta (Docente escuela privada)

Otros factores que se consideran adecuados para el desarrollo de las tareas pedagógicas son:

- La elaboración de un **Proyecto Escuela claro y explícito,** con **objetivos comunes y compartidos** que incluya a todos o a la mayoría de los docentes.
- **Espacios de intercambio** que habilitan el trabajo compartido y las consultas entre pares. Los entrevistados manifiestan que, si bien encuentran dificultades para sostenerlos de forma sistemática y reunirse en grupos ampliados, se sostiene la intención por aprovechar todas las instancias posibles, tanto espacios formales (ej. reuniones de ciclo) como informales o espontáneos en función de las inquietudes.
- El **acompañamiento del equipo de conducción a las prácticas pedagógicas** se da de manera sistemática y pautada en algunas escuelas con una agenda de días y actividades previstas para esta tarea, mientras que en otras el seguimiento queda sujeto a demanda de los docentes.

Figura Nº 1: Condiciones básicas para la mejora escolar

NIVEL INTERMEDIO: EL ROL CLAVE DEL ACOMPAÑAMIENTO

En cuanto a **instancias de gestión intermedia,** los supervisores (en ambos tipos de gestión) y los asesores externos o referentes que nuclean las escuelas de la misma entidad propietaria (en gestión privada) son figuras clave para este nivel de intervención. Tanto unos como otros, son percibidos como **estructuras de apoyo, sostén y referentes de consulta** así como también, en muchos casos, de **respaldo** para la toma de decisiones aportando lineamientos claros y precisos que orienten la gestión institucional.

> *[El supervisor] tiene su trayectoria en el distrito (…) habla desde el conocimiento de la zona (…) tienen capacidad de escucha… y acompañamiento (Director escuela estatal).*
>
> *…los supervisores son bastante abiertos, cuando uno tiene alguna duda se puede consultar, los mails te los contestan en el día o se pue-*

de llamar (…) ahora se involucran más en lo pedagógico… te dan alguna sugerencia… (Director escuela privada).

Asimismo, los equipos de supervisión se constituyen como mediadores entre las acciones de apoyo impulsadas a nivel central por el Ministerio de Educación e Innovación y las demandas que plantean los equipos directivos para gestionar mejoras que sean pertinentes al contexto escolar. En este sentido, su rol es fundamental para gestionar y articular con diferentes actores educativos, en función de las particularidades de la población atendida como de las necesidades de las escuelas.

Cuando me pidieron de Escuela de Maestros qué necesitaba el distrito, pedí Ciencias Naturales de primero a séptimo… no solamente para maestros de grado, pedimos también para las conducciones y coordinación de ciclos…Ciencias Naturales es una pata muy floja en las escuelas, vi recorriendo escuelas en el diagnóstico del año pasado… (Supervisor escuela estatal).

CONCLUSIONES

- El concepto de mejora presenta dos perspectivas: i) una dinámica, la mejora como proceso «las escuelas que mejoran» y ii) otra estática, la mejora como atributo de «las mejores escuelas». Los entrevistados plantean **la mejora como un proceso paulatino, con altibajos**, que requiere de **intencionalidad**, dirección y voluntad, y que hay que aprender a transitar reconociendo que los resultados no siempre son inmediatos.
- Entre las escuelas visitadas se evidencia un **«orden»** en la organización institucional, impulsado desde los equipos directivos, que encuadra la tarea cotidiana (horarios, licencias, atención a las familias, entre otros temas) mediante el **acuerdo de roles y responsabilidades.** Esto resulta fundamental para la organiza-

ción escolar, en tanto consolida un **"piso" básico que posibilita el trabajo institucional** para la mejora.

- **El fomento del diálogo y la escucha de los equipos directivos** son aspectos recurrentemente mencionados en los relatos, ya sea a través de instancias planificadas o espontáneas en función de necesidades puntuales.
- Las **figuras intermedias (como los supervisores)** resultan sustanciales para el **acompañamiento y el asesoramiento** sobre aspectos específicos de la institución.
- Las acciones ministeriales, en lo que respecta a **programas, proyectos y capacitaciones,** son valoradas como herramientas que contribuyen a la práctica cotidiana, siendo clave la mediación de la conducción y/o supervisión para gestionarlas en función a las problemáticas que atraviesa cada escuela.

En síntesis, las escuelas estudiadas comparten características que podrían agruparse en un mismo "trayecto". Será necesario profundizar el estudio para indagar patrones en escuelas que se ubiquen en los extremos de la escala de resultados en las pruebas de aprendizaje, permitiendo de este modo contrastar en qué medida está presente "este piso básico" de encuadre y organización escolar y qué otras características de gestión se evidencian.

REFERENCIAS

BARBER, M., CHIJIOKE, C. y MOURSHED, M. (2012). Cómo continúan mejorando los sistemas educativos con mayor progreso en el mundo. *Documento Nº 61.* Santiago de Chile, Chile: PREAL. Recuperado de http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones%5CPREAL%20 Documentos/PREALDOC61V.pdf

BELLEI, C., VANNI, X., VALENZUELA JP. Y CONTRERAS, D. (2016). *School improvement trayectories: an empirical typology. School effectiveness and school improvement* (Vol.27, pp.275-292).

BOLÍVAR, A., LÓPEZ-YÁÑEZ, J. y MURILLO, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de Investigación. *Revista Fuentes* (14), 15-60.

ELMORE, R.F. (2008). Leadership as the practice of improvement. En B.Pont, D. Nusche y D. Hopkins (Eds.), *Improving School Leadership. Case Studies on system Leadership* (Vol. 2, pp. 37-67). OECD Publishing.

ELMORE, R.F. y FORMAN, M. L. (2011). *Building Coherence within Schools. Strategic Education Research Partnership.* Recuperado de http://ic.serpmedia.org

FORMAN, M.L., STOSICH, E. y BOCALA C. (2017) *The internal coherence framework. Creating the conditions for continuous improvement in schools.* Cambridge, MA: Harvard Education Press.

GVIRTZ, S. y ABREGÚ, M.V. (2012). Propuestas para el desarrollo integral de la supervisión. En S. Gvirtz y M.E. Podestá (Comps.), *El rol del supervisor en la mejora escolar.* Buenos Aires, Argentina: Aique.

LEITHWOOD, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación.* Santiago de Chile, Chile: Fundación Chile.

LERNER, D., SIRIO, A., GRUNFELD , D., ANSALONE, C., SADOVSKY, P., QUARANTA, M.E, PADAWER, A. (2006). ¿Qué se enseña y qué se aprende en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires? Recuperado de http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2006que_se_ense-

na_y_que_se_aprende_en_las_escuelas_de_la_ciudad_de_buenos_aires_0.pdf

SADOVSKY, P. y LERNER,D. (2006). *Procesos de cambio en la enseñanza en escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires: transformaciones, conservaciones, relaciones con la gestión directiva.* Recuperado de http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2006_procesos_de_cambio_en_la_ensenanza_en_escuelas_primarias_de_la_ciudad_de_buenos_aires_transformaciones_conservaciones_relaciones_con_la_gestion_directiva_0.pdf

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2014). *Liderazgo pedagógico. Claves para la dirección escolar en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.* Recuperado de http://et26.edu.ar/wp-content/uploads/2014/08/Claves-para-la-Direccion-Escolar.pdf

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2014). *Claves para la Práctica Docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.* Recuperado de http://integrar.bue.edu.ar/docentesba/wp-content/uploads/2013/08/Claves-para-la-practica-docente-impreso.pdf

PÉREZ, L. M., BELLEÏ, C., RACZYNSKI, D. y MUÑOZ, G. (2004). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza. Santiago de Chile, Chile: UNICEF.

POZNER, P. (2000). Gestión educativa estratégica. En IIPE – UNESCO (Ed.), *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa.* Buenos Aires, Argentina: IIPE/UNESCO.

ROMERO, C. (2008). *Hacer de una escuela, una buena escuela: evaluación y mejora de la gestión escolar.* Buenos Aires, Argentina: Aique.

"ESCUELAS RESILIENTES" ESTUDIO SOBRE FACTORES ASOCIADOS A LOGROS EN ESCUELAS SECUNDARIAS PÚBLICAS DE GESTIÓN ESTATAL DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES [16]

Claudia Romero, Gabriela Krichesky,
Natalia Zacarías y Amelia Figueira
Universidad Torcuato Di Tella

1. INTRODUCCIÓN

En una sociedad desigual, las escuelas pueden agregar valor y revertir la profesía de que los estudiantes más vulnerables obtendrán menos educación o de peor calidad. Llamamos "escuelas resilientes" a las escuelas que logran revertir las determinaciones adversas de origen que portan los estudiantes que pertenecen a sectores vulnerables o a otros grupos o minorías socialmente desaventajadas.. En rigor, toda escuela está llamada a producir igualdad de oportunidades pero pocas lo logran. El gran desafío en materia de políticas de mejora para el sistema educativo es reconocer cuáles son y cómo actúan esas escuelas y cuáles son los factores que favorecen la construcción de una cultura escolar de mejor calidad y con mayor equidad.

16. Esta investigación se desarrolló dentro del Programa de investigación "Liderazgo y mejora escolar" dirigido por la Dra Claudia Romero en el Area de Educación de la Escuela de Gobierno de la Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires, Argentina. El trabajo de campo se inició en 2015 y los resultados finales se presentaron en 2018.

Esta investigación se asienta en el firme convencimiento de que es preciso continuar desarrollando conexiones más estrechas entre la investigación sobre eficacia escolar, la mejora de la escuela y el diseño de políticas educativas. Con ello se pretende reorientar los esfuerzos de esta línea de investigación para que los conocimientos generados tengan un mayor nivel de aplicación en la práctica, desde un enfoque que privilegie los propios problemas del contexto. De ese modo, y tal como sugiere Reynolds (2012), la implicación de la eficacia escolar en el diseño de políticas públicas puede hacer de ellas entidades más racionales, más efectivas y, por ende, más justas.

Por todo esto, este estudio busca comprender los factores de logro en escuelas secundarias públicas de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con resultados por encima del promedio que atienden a población con nivel sociocultural por debajo del promedio. Hay escuelas secundarias en la ciudad que trabajan con población vulnerable y que obtienen mejores resultados que el promedio de las escuelas. ¿Qué hacen para lograrlo?

Para responder a esa pregunta de investigación, se realizó una exploración cualitativa sobre una muestra de escuelas seleccionadas en base de los resultados obtenidos a partir del Índice de Equidad y Calidad de la Educación Porteña (IECEP) elaborado por la Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para el nivel secundario durante el 2013[17]. Se analizaron así cuatro escuelas secundarias que habían obtenido resultados de aprendizaje por encima del promedio de la ciudad en los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) en el año 2010 en el área de Lengua y Matemática, a pesar de contar con una población de estudiantes de un nivel socioeconómico y cultural (medido por el nivel educativo de la madre, que suele ser el indicador de nivel cultural con mayor poder explicativo del rendimiento de los alumnos) por debajo del promedio de la ciudad.

17. Este es el último año del que se dispone información del Índice. Actualmente el Ministerio de Educación dejó de producir este Índice.

2. MARCO TEÓRICO

La investigación sobre Eficacia Escolar *(School Effectiveness)* explora la incidencia de que distintos aspectos intraescolares pueden tener en el rendimiento de los alumnos (Bolívar y Murillo, 2017). Gracias a la identificación de los llamados "factores de eficacia", esta línea aporta algunas claves interesantes para comprender qué hacen y cómo son las buenas escuelas. Desde sus inicios la investigación sobre Eficacia Escolar estuvo fuertemente alineada con los principios de la equidad y la justicia social. Así, en una de las principales obras sobre el tema Mortimore definía a una escuela eficaz como "*aquella en la que los alumnos progresan a un nivel mayor del que podría esperarse según sus condiciones de entrada o base*" (1991, pág. 9). De esta manera, cuando los alumnos superan las expectativas de logro se asume entonces que la escuela ha añadido algún valor al proceso de aprendizaje (Stoll y Fink, 1999). En ese sentido, Sammons (2007) argumenta que el concepto de eficacia es sumamente necesario como prerrequisito para cualquier definición aceptable de lo que constituye una "buena escuela".

Sabemos además que las escuelas que han conseguido ser eficaces tienen una forma especial de ser, de pensar y de actuar. En definitiva, que poseen una cultura de eficacia (Murillo, 2007). A través de las sucesivas investigaciones en esta área hemos aprendido que las escuelas eficaces reúnen una serie de características específicas.

En el contexto latinoamericano y a partir de la investigación sobre Eficacia Escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe (Murillo, 2008) se definen una serie de factores clave asociados al desarrollo de los estudiantes, a saber:

a) Sentido de comunidad

Las escuelas eficaces tiene claro cuál es su misión y ésta se encuentra centrada en lograr el aprendizaje integral de todos sus alumnos. Están explícitamente formulados los objetivos educativos y éstos son conoci-

dos y compartidos por toda la comunidad escolar. Hay proyecto educativo y los docentes están fuertemente comprometidos con la escuela, con los alumnos y con la sociedad.

b) Clima escolar y de aula

En estas escuelas impera un buen clima escolar y de aula. Persisten buenas relaciones entre los miembros de la comunidad, y los alumnos se sienten valorados y apoyados por sus maestros. Los docentes se sienten satisfechos con la escuela y con la dirección, y hay relaciones cordiales entre ellos. El nivel de convivencia es bueno y en las aulas se respira un clima positivo que favorece la enseñanza y el aprendizaje.

c) Dirección escolar

Los directores de las escuelas eficaces comparten, por lo general, algunas características comunes. Suelen tener un alto nivel de compromiso y una alta capacidad técnica. Suelen ejercer una dirección colegiada: comparten información, decisiones y responsabilidades. Priorizan aspectos académicos, se preocupan por la mejora en la enseñanza y para ello alientan el desarrollo profesional de los profesores.

d) Un currículo de calidad

Las aulas eficaces ostentan una serie de características en cuanto a la metodología didáctica que se desarrolla en ellas: (a) el docente dedica mucho tiempo a la planificación de las clases, (b) se tienen en cuenta las ideas previas de los alumnos, (c) las lecciones están bien estructuradas y los objetivos son claros, (d) se ofrecen múltiples espacios de interacción para los alumnos, (e) se atiende a la diversidad, (f) se utilizan recursos didácticos asociados con mejores rendimientos de sus

alumnos y (g) hay una alta frecuencia de comunicación de resultados de evaluación a modo de retroalimentación.

e) Gestión del tiempo

El nivel de aprendizaje del alumno está directamente relacionado con la cantidad de tiempo que dedica a actividades centradas en el aprendizaje. Son varios los indicadores relacionados con la buena gestión del tiempo que inciden en el desarrollo de los alumnos:

- El número de días lectivos impartidos en el aula.
- La puntualidad con que comienzan habitualmente las clases.
- Minimizar las interrupciones de las tareas de enseñanza y aprendizaje que suceden tanto dentro del aula como desde el exterior.
- Los docentes muestran una organización flexible de su actividad respondiendo a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

f) Participación de la comunidad escolar

Una escuela eficaz es una escuela participativa. Alumnos, padres y madres, docentes y la comunidad en su conjunto intervienen activamente, están implicados en su funcionamiento y organización y contribuyen a la toma de decisiones. Se valora la participación de la comunidad y existen canales institucionalizados para que ésta ocurra. La relación con el entorno es un elemento muy importante, en especial, para las escuelas iberoamericanas en las que las escuelas están íntimamente relacionadas con su comunidad.

g) Desarrollo profesional de los docentes

La escuela se concibe como un espacio de aprendizaje para los profesionales y para los alumnos, en todos hay preocupación por seguir aprendiendo y mejorando. Se busca generar conocimiento para que los alumnos aprendan más. Así, el desarrollo profesional de los docentes se convierte en una característica clave de las buenas escuelas.

h) Altas expectativas

Uno de los resultados más consistentes en la investigación sobre eficacia escolar es considerar como factor las altas expectativas globales. Los alumnos aprenden en la medida en que el docente confía en que lo pueden hacer, pero además deben saber esto. Por ello la evaluación y la comunicación frecuente de los resultados, la atención personal por parte del docente y un clima de afecto entre docente y alumno son factores que contribuyen a que esas altas expectativas redunden en una mejora de la autoestima y, por ende, en alto rendimiento. Las altas expectativas influyen en distintas direcciones: de las familias sobre la escuela; de la dirección sobre los docentes y los alumnos; y de docentes sobre la dirección y los alumnos.

i) Instalaciones y recursos

La cantidad, calidad y adecuación de las instalaciones y recursos didácticos es un factor fundamental, especialmente en países en vías de desarrollo. El entorno físico donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje tiene una importancia radical para conseguir buenos resultados. El aula debe estar en buenas condiciones de mantenimiento y limpieza, contar con iluminación y temperatura adecuada y carecer de ruidos externos. La disponibilidad y el uso de recursos didácticos, tanto tecnológicos como tradicionales, también es un factor importante.

Por otra parte, y en cuanto a los factores extraescolares con mayor nivel de incidencia en los resultados de aprendizaje, hoy sabemos que provenir de familias con madres escolarizadas correlaciona directamente no sólo en el acceso al conocimiento o en la posibilidad de ampliar el repertorio lingüístico y comunicacional, sino en el desarrollo de estrategias para apropiarse de conceptos y contenidos implicados en el currículum oficial que ha de transferir la escuela, afianzar aprendizajes y lograr los desempeños que se esperan para su edad y escolaridad (Murillo y Roman, 2011).

Como señala Bolívar (1999) cada uno de los factores de eficacia intraescolares por sí solos y de manera aislada tienen poco impacto en los procesos de aprendizaje, es en realidad su combinación la que precisamente configura una cultura escolar orientada a la eficacia. De allí la necesidad de definir el análisis con una mirada integral del mundo escolar atendiendo también a las distintas experiencias y voces de alumnos, directivos, profesores, comunidad (Romero, 2009).

3. METODOLOGÍA

El objetivo general de la investigación es comprender los factores de eficacia escolar que operan en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. Para ello y como objetivos específicos, nos planteamos:

- Identificar, describir y analizar las condiciones y/o estrategias que inciden en el logro de buenos resultados de aprendizaje en cada una de las escuelas estudiadas.
- Establecer un análisis comparado de los factores que resultaron ser eficaces en las distintas escuelas.

3.1. *Selección de la muestra*

Las escuelas se seleccionaron en base a los resultados obtenidos a partir del Índice de Equidad y Calidad de la Educación Porteña (IECEP) elaborado por la Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para el nivel secundario durante el 2013. El IECEP fue medido en 300 colegios secundarios de la Ciudad de Buenos Aires, de gestión pública y privada, con el afán de obtener una medida multidimensional del desempeño de las escuelas para categorizar los centros educativos según patrones comunes tanto extra como intraescolares. El IECEP se compone de tres dimensiones y se pondera del 0 al 10 tal como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1: Dimensiones e indicadores del IECEP.

Dimensión	Indicador	
Eficiencia interna	Tasa de promoción	Complemento de la tasa de repetición
Desempeño académico	Porcentaje de alumnos de cada escuela que obtuvo resultados medio y alto en los niveles de desempeño del ONE 2010 en Lengua/Matemática	Diferencia entre el porcentaje de alumnos del nivel alto en las pruebas ONE en Lengua/Matemática y el del nivel medio
Equidad de los aprendizajes	Diferencia entre los resultados de los aprendizajes de una escuela (del ONE 2010) y el promedio de los resultados del total de la Ciudad (del ONE 2010).	
Fuente: Montoya (2013a)		

De las 300 escuelas evaluadas por el IECEP, 18 de ellas (es decir un 12,5%) obtuvieron un índice IECEP por encima del promedio de la Ciudad, y son todas instituciones de gestión estatal. De ese grupo se seleccionaron las cuatro escuelas con menor promedio de nivel educativo

de la madre. Esta decisión obedece a que la investigación sobre eficacia escolar ha demostrado que el nivel de estudios de la madre suele ser el indicador de nivel cultural con mayor poder explicativo del rendimiento de los alumnos (Carvallo, 2006; Murillo, 2008).

Se explotaron, entonces, las escuelas que presentaban mayor vulnerabilidad en el sentido de menor predicción de éxito escolar de sus alumnos (Tabla 2). Se tomó una escuela de control que atiende a población vulnerable según nivel educativo de la madre y cuyo IECEP es menor al promedio.

Las cuatro escuelas seleccionadas resultaron ser dos de modalidad técnica y dos de modalidad comercial. Se encuentran ubicadas en distintas zonas de la Ciudad: tres de ellas están próximas a asentamientos y barrios de emergencia y una tiene una ubicación céntrica y posee buenos accesos desde distintos puntos de la ciudad. Se preserva en este infore la identidad y localización de las escuelas en cumplimiento del marco legal que rige en Argentina.

Tabla 2: Indice IECEP de escuelas seleccionadas y promedio de nivel educativo de la madre.

ESCUELAS	INDICE IECEP			NIVEL EDUCATIVO DE LA MADRE		
	Promedio escuela	Promedio CABA		Promedio escuela	Promedio CABA	
		Promedio estatal por comuna a la que pertenece la escuela	Promedio total (privada + estatal)		Promedio estatal por comuna	Promedio total (privada + estatal)
Escuela Comercial	6.99	5.4	6.1	4.58	4.69	5.52
Escuela Técnica	6.68	5.7	6.1	4.95	4.69	5.52
Escuela Comercial	6.65	6.2	6.1	4.69	4.69	5.52
Escuela Técnica	6.62	4.9	6.1	4.85	4.69	5.52

Fuente: elaboración propia

3.2. *Método*

La investigación se enmarcó en una metodología cualitativa basada en un estudio de casos múltiples y cuyo análisis de contenido responde a los parámetros procedimentales de la Teoría Fundamentada. Se utilizaron procedimientos cuantitativos para el procesamiento del cuestionario a profesores. Se adoptó una perspectiva etnográfica para desen-

tramar las peculiaridades de cada una de las escuelas investigadas y se procuró comprender las perspectivas de los actores implicados (Corbin y Strauss, 2008). Basada en el modelo de diseño de casos múltiples propuesto por Yin (1984), la investigación se desarrolló contemplando los siguientes pasos:

1. Análisis del marco teórico.
2. Selección de los casos.
3. Diseño de protocolo de recolección de datos.
4. Inmersión y permanencia en el campo.
5. Redacción de los informes para cada escuela.
6. Análisis comparativo de los datos, desarrollo de conclusiones y recomendaciones para el desarrollo de políticas educativas.

En cuanto al diseño de instrumentos y categorías de análisis, la búsqueda de información se realizó a través de:

1. Un relevamiento de datos cuantitativos que permita evidenciar algunas de sus características en términos de eficacia interna.
2. Relevamiento del índice de vulnerabilidad escolar.
3. Análisis de los documentos institucionales más relevantes: PEI, proyectos especiales, etc.
4. Entrevistas semi-abiertas con directores y miembros de los equipos de conducción.
5. Grupos de discusión con alumnos.
6. Cuestionarios dirigidos a profesores
7. Observaciones no participantes: edificio, muestras de trabajos de alumnos, rutinas durante entradas y salidas, cambios de aula y recreación, intercambios entre el personal, carteleras.

Siguiendo los principales aportes de la literatura especializada sobre el tema, se definieron para este estudio seis dimensiones de análisis que orientaron la búsqueda de información en el presente trabajo de investigación, tal como puede observarse en la Tabla 3.

Tabla 3: Dimensiones e indicadores de análisis

DIMENSIONES	INDICADORES
Visión institucional	Imagen de la escuela – Percepción sobre dimensiones del IECEP - Autopercepción institucional
Altas expectativas	Expectativas sobre las trayectorias de los alumnos – Expectativas sobre el trabajo de docentes y directivos
Clima escolar	Convivencia - Clima de aula - Relaciones entre miembros de la comunidad escolar – Comunicación - Organización del tiempo para la enseñanza – Infraestructura
Liderazgo	Características del liderazgo – Presencia institucional de los directivos – Gestión Curricular
Prácticas pedagógicas	Enfoque de enseñanza – Recursos didácticos – Políticas de apoyo a los aprendizajes – Colegialidad
Innovación y mejora	Cultura de cambio – Predisposición y prácticas de innovación
Fuente: elaboración propia.	

En orden a ello se contempló una variedad de instrumentos y distintas fuentes de evidencia que permitieran recoger la información en pos de contribuir a la validez de los resultados a través de una triangulación de las fuentes de datos y una triangulación metodológica (Stake, 1998).

4. RESULTADOS

Los resultados toman en cuenta los datos aportados por las entrevistas a los equipos directivos, miembros del equipo escolar y supervisores de los distritos correspondientes, así como también los cuestionarios

impartidos a 58 docentes y la información recogida en los *grupos de discusión* con alumnos de cada escuela. Se trianguló la información aportada y se corroboraron datos con los registros de observaciones. Los resultados que a continuación se presentan surgen del análisis comparado de las cuatro escuelas, es decir que se analizará cada una de las dimensiones de forma agregada.

4.1. Contexto

Las cuatro escuelas están ubicadas en barrios de clase media: tres de ellas están próximas a asentamientos y barrios de emergencia y una tiene una ubicación más céntrica y posee buenos accesos desde distintos puntos de la ciudad. Las escuelas presentan algunas características disímiles en cuanto a la cantidad de matrícula (Tabla 4), pero en todas se constata que los alumnos pertenecen a familias de clase media y clase media baja.

Tabla 4: Características de la matrícula.

	Cantidad de alumnos	Turnos que ofertan
Esc. Comercial [C1]	1278	M,T,N
Esc. Comercial2 [C2]	858	M,T
Esc. Técnica1 [T1]	593	M,T
Esc. Técnica2 [T2]	400	M,T,N
Fuente: elaboración propia		

Los padres son los que seleccionan las escuelas para sus hijos en la gran mayoría de los casos, o bien por un criterio de cercanía a su domicilio o trabajo, por contar con buenas referencias de los centros o por la orientación que ofrece la escuela. Los estudiantes aceptan la decisión de las familias y suelen valorar la elección de sus padres.

En cuanto al personal docente, el 60.34% de las escuelas analizadas son mujeres y el 43.10% supera los 50 años de edad. Una amplia mayoría tiene formación académica para desempeñarse en el nivel y en la asignatura en la que ejercen (74.14%). La carga horaria semanal de los docentes es superior a 20h en el 34.5% de los casos. En las cuatro escuelas la planta docente se mantiene estable.

En promedio, el 36% de los docentes tiene una antigüedad en sus escuelas de entre 5 y 10 años, mientras que el 13% tiene una antigüedad de entre 11 y 24 años. Sin embargo, las opiniones sobre las ventajas de tener personal con alta permanencia en la escuela son discrepantes. En ciertas ocasiones los docentes considerados 'históricos' aparecen como quienes salvaguardan el perfil fundacional de la escuela y su prestigio; en otros casos los directivos explican que, en realidad, los docentes más noveles son quienes "traen innovaciones y buscan nuevos horizontes pedagógicos".

Es importante remarcar además que el 81% del profesorado trabaja en más de una escuela y 53.4% se desempeña en más de un turno. En una de las escuelas este porcentaje asciende incluso a 55.56%.

4.2. Visión institucional

Las escuelas proyectan una imagen seria de organización y trabajo. Con sus distintos matices, todas presentan sus propias normas, reglas y ritos (por ejemplo, el uso de uniforme, las formaciones de ingreso y salida, etc.). Poseen un proyecto institucional claro, con valores y objetivos conocidos por todo el personal. La imagen de la identidad institucional es una preocupación importante y es una meta mantenerla o mejorarla: *"Esta es una escuela que mantuvo a lo largo del tiempo su impronta, su liderazgo, su pertenencia"* (Supervisora). *"Habían rumores de que la escuela era un desastre, lo cual no era real"* (Vicerrectora C[2]).

Tal vez por esa razón tres de las cuatro escuelas resultan especialmente atractivas para la comunidad con escasa oferta de matrícula y una busca serlo. Asimismo, el Proyecto Escuela de cada uno de los

centros escolares se orienta hacia la búsqueda de una solución para un problema definido como prioritario, a saber:

- retener y aumentar la matrícula (T^2)
- evitar los conflictos y fomentar la buena convivencia (esto se repite en las cuatro escuelas)
- mejorar la infraestructura (T^2)
- incrementar los recursos (T^1, T^2).

No obstante, resulta curioso que los directivos y docentes de las cuatro comunidades educativas no perciben el grado de eficacia de la escuela en relación con la población a la que atienden, es decir, desconocen por ejemplo la información que arroja el índice IECEP. Por lo contrario, los alumnos sí perciben el valor agregado de la institución a la que concurren y de hecho consideran que en la escuela se aprende igual o mejor que en otras. Esta diferencia en la autopercepción institucional puede deberse, quizás, a que los profesionales ignoran los contextos socioeconómicos de los que provienen sus alumnos y por lo tanto no pueden dimensionar el aporte de la escuela.

Por ello, la noción de "buena escuela" tiene distintas acepciones para los entrevistados. Para los alumnos sus escuelas son buenas porque se sienten contenidos y valorados en su hacer, además reconocen los esfuerzos de los profesionales: *"Acá recibís una orientación (técnica) y tenés un título al terminar el secundario". "Esta escuela es más exigente que otras".* Sin embargo, en todos los casos los distintos actores coinciden en que existe un gran interés por los problemas personales de los estudiantes y se los anima también a ellos a opinar sobre los asuntos de relevancia en la vida escolar.

Las escuelas presentan también un fuerte sentimiento de comunidad y pertenencia, particularmente representado en las voces de exalumnos que siguen conectados con la escuela o se desempeñan como profesores. *"Me gustaría estudiar y trabajar en la escuela medio turno"* (Alumno T1). *"Tenemos profes que fueron alumnos acá"* (Alumno C2).

4.3. Altas expectativas

En las cuatro escuelas impera una cultura de altas expectativas en distintos sentidos: de los docentes a los alumnos, de los directores a los docentes, de los docentes a los directores, etc.

Entre el 77% y 93% de los docentes espera, por ejemplo, que sus alumnos terminen la secundaria y entre el 41% y el 44% de los docentes considera que continuarán estudios superiores. Los alumnos por su parte están en su mayoría convencidos de que van a poder continuar sus estudios superiores, aunque no siempre dentro de la orientación provista por la escuela. Algunos confían en poder articular sus estudios y su ocupación laboral: *"Tenés que estudiar y trabajar. Capaz tardás más en recibirte pero bueno".* (Alumno C1). *"Seguro voy a tener la posibilidad de salir a trabajar con el título del colegio* (Alumno T2).

Los alumnos y directivos destacan la idoneidad y el alto nivel de profesionalidad de los docentes. Un alumno comenta por ejemplo que "*Los profesores de esta escuela son muy buenos, enseñan bien".*

Los docentes y alumnos se respaldan a su vez en los equipos directivos, de los que tienen muy buena consideración.

4.4. Clima escolar

En todas las escuelas se observa un clima de trabajo organizado. En algunas de ellas el ambiente se presenta más ordenado y tranquilo y en otras más bullicioso. Pero en cualquier caso se percibe siempre un clima propicio para desarrollar la enseñanza y facilitar el aprendizaje. En esta dirección los alumnos comentan que en su escuela *"siempre hay clases", "no vuela una mosca", "es muy cálida, hay buena gente", "no te dejan salir ni para ir al baño" o "hay mucho silencio, las aulas están siempre con las puertas abiertas".*

Las relaciones entre docentes y con los alumnos son cordiales y revelan un trato personalizado. Entre el 81% y el 90% de los docentes afirman sostener relaciones cordiales con los alumnos. Los alumnos

valoran el seguimiento que hacen los profesores de sus trayectorias y el afecto que manifiestan en sus intercambios: "*Los profesores son buenas personas, te los encontrás y te preguntan cómo estás, te sugieren que leas algo, te dan datos para anotarse en cursos, te preguntan cómo van las cosas".*

Tanto docentes como alumnos ratifican que entre los estudiantes no se registran actos de violencia o conflictos de mayor gravedad. En efecto, los Consejos de Convivencia funcionan activamente y aparecen como un recurso efectivo en el manejo de los conflictos: "*La escuela tiene un Consejo de Convivencia muy particular, donde todo se autocontrola, todo es muy dialogado*" (Supervisor).

Los profesores se sienten reconocidos en su tarea y aprecian los estímulos que emanan del equipo directivo. Los modelos de relaciones entre adultos son visibles también por los alumnos y contribuyen a la generación de un buen clima de convivencia: "*me gusta este colegio porque los profesores tienen buen trato entre ellos también, si viene un profesor nuevo lo integran fácil". "Los profesores te cuentan que se sienten más cómodos en este colegio que en otros".*

Si bien se otorga un gran valor al apoyo de la familia en la trayectoria escolar, no hay un trabajo institucionalizado que apunte a fortalecer el acompañamiento de los hijos en este trayecto. Las directivas son impartidas y los padres convocados para informarles, ya sea sobre lo sucedido o sobre lo que deben hacer. De hecho el 46.6% de los docentes expresa tener reuniones con padres una o dos veces al año, mientras que un 41.38% lo hace cada tres meses.

En cuanto al ausentismo docente, la dispersión en los datos no permite establecer relaciones con el desempeño en el IECEP, aunque la escuela con mejor desempeño tiene una situación menos compleja que el resto en cuanto a cantidad de horas de clase no dictadas. No obstante debe remarcarse que todas las escuelas implementan estrategias para cubrir las "horas de ausentismo docente": actividades extra, tareas de apoyo, actividades diseñadas previamente por los profesores. *"Hay ausentismo docente, pero ya lo conocemos. Está circunscripto a determinada gente"* (Rectora C[1]). Por lo tanto, en ninguna de las cuatro escuelas analizadas se percibe al ausentismo docente como un problema.

En relación con la infraestructura, todas las escuelas presentan problemas en este aspecto. Dos de ellas poseen una mejor imagen estructural: los espacios aparecen cuidados, las carteleras se renuevan con frecuencia y se exhiben en ellas trabajos de alumnos. En las otras dos la estética del edificio es un tanto más humilde, persisten problemas de pintura y falta reparar algunos sectores. *"Yo tengo letrinas, no tengo inodoros en los baños",* comentaba un rector (Rector T[2]). En ese sentido, 36.2% de los docentes considera que los espacios no son adecuados para el aprendizaje y en tres de las cuatro escuelas solo el 50% de los docentes reconoce contar con recursos didácticos adecuados. En una de ellas, solo el 14%.

4.5. Liderazgo

En todas las escuelas los miembros del equipo de conducción declaran trabajar en equipo, se reconocen liderazgos intermedios sólidos y hay buenos equipos de coordinación. Hay encuentros sistemáticos con distintos actores (Consejo Consultivo, DOE -Departamento de Orientación Escolar-), sumado a las reuniones informales que se anexan a las agendas iniciales. Hay una presencia fuerte de los directivos, sobre todo del responsable del turno. La mayoría de ellos posee formación de nivel universitario y, por lo general, quienes tienen estudios más elevados desarrollan liderazgos más proactivos en la escuela.

Los aspectos pedagógicos son el foco de atención y existe un fuerte sentido de responsabilidad por los resultados. Entre el 54% y el 68% de los docentes afirman que los directivos están atentos al trabajo de los profesores dentro del aula. Y en tres de las cuatro escuelas, entre el 77% y el 81% de los docentes aseguran que los directivos suelen pasear por la escuela para revisar su funcionamiento, mientras que el 69% manifiesta que el equipo directivo hace un seguimiento del progreso de los alumnos. Si bien los directivos están atentos al trabajo de los profesores dentro del aula no se recogieron suficientes evidencias de una rutina institucional de observación de clases en ninguna de las

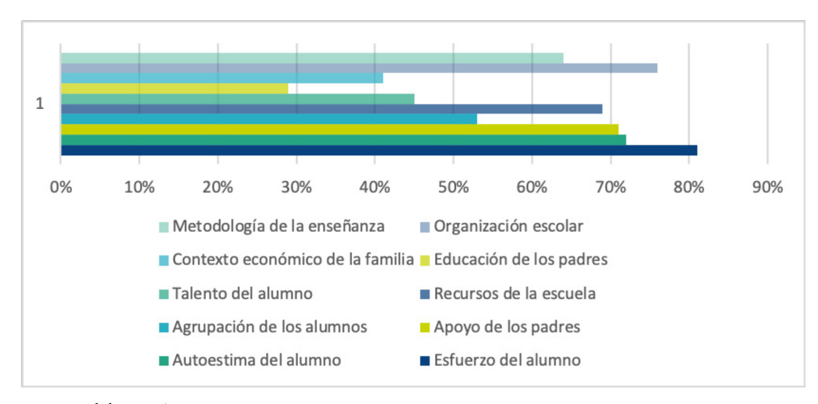
escuelas: *"En el año no he observado muchas clases por la cantidad de situaciones que he tenido que atender"* (Rectora C[2]).

Los principales colaboradores de los equipos directivos son los miembros del Departamento de Orientación Escolar (DOE) quienes trabajan en relación más estrecha con tutores y preceptores en el seguimiento de temas de convivencia y trayectos escolares. El trabajo continuo y acordado con los integrantes del DOE y tutores deriva en estrategias de apoyo a trayectos de aprendizaje y en el trabajo con las familias. Los tutores son figuras de peso en las escuelas y, en su ausencia, algún profesor o los preceptores cumplen espontáneamente esa función. *"No es el tutor pero entra al aula"* (Alumno C1). *"En el ciclo superior no hay tutor entonces el preceptor es como que entra más en juego"* (Alumnos T2).

4.6. Prácticas Pedagógicas

Los docentes se preocupan por las trayectorias de sus alumnos, no asumen especial responsabilidad por los aprendizajes. En efecto, otorgan gran importancia al esfuerzo del alumno, su nivel de autoestima y el apoyo de los padres como factores relevantes de aprendizaje. Si bien consideran que la organización escolar y los recursos juegan un rol importante (Gráfico 1), la metodología de enseñanza no aparece como un factor prioritario.

Gráfico 1. Factores con mayor incidencia en el rendimiento escolar.



Fuente: elaboración propia

La distribución horaria de los profesionales dificulta el encuentro y trabajo colaborativo entre los docentes, sin embargo, las escuelas han desarrollado estrategias para mejorar esa realidad. *"Las reuniones con los profesores las hacemos por cargo, las maneja la regente de la tarde, pero estamos todos."* (Directora T[1]). En ese sentido los resultados de las encuestas arrojan que:

- 86% de los profesores ha tenido reuniones de departamento sistemáticas en el año
- 77.6% de las reuniones previstas entre docentes y equipo directivo se han cumplido
- 70.7% ha participado de reuniones con todo el equipo docente completo
- 63.8% de los profesores ha tenido reuniones con docentes del mismo curso en el año
- 74.1% de los profesores declara que se realizan reuniones para evaluar la organización escolar.

Sin embargo, estos intercambios no necesariamente producen un trabajo coordinado entre los docentes. Sólo entre el 14% y 25% de los profesores declaran que poseen enfoque de enseñanza compartido y criterios de evaluación similares, y sólo entre el 15% y el 25% de los docentes indican que trabajan de forma conjunta para planificar las clases. De hecho, los intercambios entre docentes suelen estar destinados a pedir consejo a sus colegas sobre asuntos relacionados con el mantenimiento de la disciplina en el aula (46.6%) y sobre aspectos pedagógicos de su trabajo (58.6%).

En las cuatro escuelas persiste una mirada profunda sobre los alumnos y ciertas políticas de apoyo a los aprendizajes. Se construye una mirada institucional cercana y atenta sobre el alumnado. Existe una política de apoyo a los aprendizajes: se implementan variadas estrategias de detección, seguimiento y apoyo a los alumnos que presentan dificultades. Las acciones que se han implementado con mayor frecuencia son: cuadernillos de nivelación en 1er año, clases de apoyo, tutorías, mayor cantidad de profesores de Lengua en primer año para mejorar la comprensión lectora, sistemas de previas por parciales y talleres de seguimiento.

También existen lo que muchos docentes denominan “contratos invisibles” (charlas con los alumnos, pactos de esfuerzo y convivencia, acuerdos en la búsqueda de tutores, etc.), éstos se dan entre el equipo directivo y los alumnos para incorporarlos a las normas de convivencia y los hábitos de estudio.

4.7. INNOVACIÓN Y MEJORA

Los docentes de las cuatro escuelas manifiestan experimentar con diferentes métodos de enseñanza y evaluación y reconocen ser estimulados para innovar en sus aulas. Los equipos directivos mantienen informados a sus docentes sobre nuevas propuestas pedagógicas pero no las imponen.

A su vez, en las escuelas impera una lectura crítica de la realidad a partir de la cual se identifican necesidades, demandas, aspiraciones y

sueños por cumplir. Se percibe cierta proactividad institucional frente a la dificultad y la insatisfacción con el contexto no desemboca en catarsis: se responde con estrategias de cambio y mejora. Una supervisora comentaba en esta línea que *"La rectora generó muchos cambios: hizo hincapié en aquellos docentes que quizás les cuesta más cambiar sus prácticas".*

Por otra parte, en todos los casos se detecta una cierta tendencia de mejora que se alimenta a partir del registro de cambios realizados en diferentes áreas (reformas edilicias, mayor cercanía entre directivos y docentes, optimización de rendimiento, etc.) y que reconoce avances en los planes de mejora planteados por cada institución.

5. ANÁLISIS Y DISCUSIONES

La bibliografía especializada en el tema ha demostrado que el núcleo de la calidad educativa se sitúa no a nivel micro del aula ni en el marco de las estructuras del sistema, sino en ese nivel intermedio conformado por las condiciones organizativas de cada establecimiento escolar (Bolívar y Murillo, 2017). En este estudio encontramos, en concordancia con ello, algunos factores organizacionales presentes en las cuatro escuelas analizadas, ligadas específicamente al liderazgo, al desarrollo de una visión común y una cultura de altas expectativas, y al clima escolar.

En relación al liderazgo, en todas las instituciones estudiadas el equipo directivo tiene una presencia institucional fuerte y asume la dirección del proyecto escolar apoyándose en actores de influencia. Se trata de directivos visibles, que recorren la escuela y dialogan con su comunidad. Esta fuerte interacción con todos los actores es un rasgo que coincide con un estudio realizado en 82 directivos de Ciudad de Buenos Aires donde se identificó un tipo de lisderazgo "interactivo" (Romero y Krichesky, 2019). Asimismo, en las cuatro escuelas de CABA los miembros del equipo de conducción declaran trabajar en equipo, se reconocen liderazgos intermedios sólidos y hay buenos equipos de coordinación. La presencia de un liderazgo distribuido aparece así

como una pieza clave en el funcionamiento de cada escuela (Hargreaves y Fullan, 2012; Romero, 2018).

En las escuelas analizadas se percibe asimismo un fuerte sentido de responsabilidad por los resultados académicos. Si bien algunos directivos declaran no contar con suficiente tiempo para realizar observaciones de clase sistemáticas, fenómeno que coincide con la situación de muchos directivos en CABA (Romero y Krichesky, 2018), lo cierto es que en las cuatro escuelas prevalece una preocupación explícita por mantener un ambiente ordenado y seguro que habilite el desarrollo de las tareas académicas. Según algunos estudios, este hallazgo sugiere que un liderazgo eficaz se caracteriza por el énfasis en el establecimiento de un entorno de apoyo a través de expectativas claras y aplicadas con consistencia y códigos de disciplina para generar contextos en los que se pueda producir el aprendizaje y la enseñanza (Robinson, Lloyd y Rowe, 2014).

En síntesis, y en concordancia con lo que la literatura internacional señala, el factor director aparece entonces como un componente esencial en el desarrollo de buenas prácticas (Bolívar, 2012) y sobre todo en entornos desfavorables (Leithwood, Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004; Romero, Krichesky y Zacarías, 2012; Ward et al., 2015), algo que el estudio muestra a pesar de las condiciones de trabajo y las normas que rigen para el trabajo directivo a nivel de la CABA y del país que atenta contra la autonomía y la disponibilidad de centrarse en las cuestiones pedagógicas (Romero y Krichesky, 2019). A continuación, profundizaremos en el desarrollo de una visión común y una cultura de altas expectativas en las escuelas.

Las cuatro escuelas de CABA poseen un proyecto educativo claro, con valores y objetivos conocidos por todo el personal. La imagen de la identidad institucional es una preocupación importante para todos los directores y es una meta mantenerla o mejorarla. Tal como indican Beauchamp y Parsons (2012), las buenas escuelas construyen una visión compartida donde los éxitos se comparten y se convierten en una razón para celebrar. La explicitación de los valores institucionales permiten así consagrar instituciones con una identidad clara que ordena los procesos organizacionales (Tapia-Gu-

tiérrez, Becerra-Peña, Mansilla-Sepúlveda y Saavedra-Muñoz, 2011). Por otra parte y en concordancia con otros estudios sobre eficacia escolar en el contexto argentino (Cervini, Dari y Quiroz, 2013), notamos que sostener una cultura de altas expectativas parece ser un elemento esencial en cada una de estas escuelas. En ese sentido las altas expectativas mantenidas por los directivos tanto sobre sus profesores como sobre el rendimiento del alumnado, podría explicar por ejemplo la disminución de la tasa de abandono escolar y, por lo tanto, opera sobre la mejora de los índices de rendimiento interno de cada escuela (Cervini, 2003). Otros estudios (Cervini, 2004; Cervini, Dari, Quiroz y Atorresi, 2014) demuestran a su vez que cuanto más positiva es la imagen del estudiante acerca de la calidad de interacción con sus docentes, más alto será también su rendimiento. En este sentido, parece cobrar especial relevancia la actitud positiva del alumnado frente a los beneficios de la escuela para su futuro: a mayor expectativa y valoración de los beneficios escolares, disminuye el efecto del origen social del estudiante sobre el rendimiento.

El cuanto al clima escolar y áulico, encontramos ambientes armoniosos y ordenados, con atmósferas propicias para desarrollar la enseñanza y el aprendizaje. Esto conforma un factor de calidad importante, tal como señalan numerosas investigaciones (Murillo, Garrido y Hernández, 2011). En este sentido se vuelven especialmente importantes las relaciones entre docentes y los alumnos: en este estudio son los propios estudiantes quienes valoran especialmente el seguimiento que hacen los profesores de sus trayectorias y el afecto que manifiestan en sus intercambios. En otra investigación basada en las percepciones de alumnado de poblaciones vulnerables (Manota y Melendro, 2016), se encontró también que las buenas prácticas docentes incluyen, en términos de gestión del aula, la escucha activa del profesorado hacia los alumnos y su disponibilidad para acompañarlos en el proceso educativo. Esto refuerza nuestra hipótesis en relación a la incidencia que las relaciones interpersonales tienen tanto en el clima de aula como en el logro de objetivos académicos (Claro, 2013; Moreno, Díaz, Cuevas, Nova y Bravo, 2011).

La literatura también señala como un importante factor de buenas prácticas al manejo de conflictos y la gestión de una buena convivencia institucional (Lizasoain y Angulo, 2014). En nuestro estudio tanto docentes como alumnos ratifican en efecto que en estas escuelas no se registran actos de violencia o conflictos de mayor gravedad: los Consejos de Convivencia parecen funcionar adecuadamente y se esgrimen como un recurso efectivo en el manejo de los conflictos.

En relación a la infraestructura, todas las escuelas reportan ciertos problemas. Si bien tienen edificios disímiles en estructura y funcionalidad, todas reportan problemas de infraestructura de algún tipo. Sobre todo en una de ellas en la cual los espacios deben ser mejorados y adecuados para la tarea escolar. Esto indicaría que, al menos en este contexto, no sería un factor determinante. Es decir que la incidencia de los recursos materiales en los aprendizajes no parece ser una condición trascendental para el desarrollo de buenas prácticas. Tal como señalan otras investigaciones realizadas en Latinoamérica (Figueroa, 2017; Medina, 2011), quizás lo importante en estos contextos no sea tanto el tipo y calidad de los recursos, sino la forma en la que estos se gestionan y aprovechan.

6. CONCLUSIONES

En base al análisis comparado y siguiendo la identificación de las condiciones que hacen a una buena escuela (Romero, 2018), encontramos escuelas con las siguientes características:

- Directivos y docentes tienen altas expectativas sobre su propio trabajo y sobre el de los alumnos.
- Hay valores compartidos y objetivos comprometidos con la equidad educativa.
- Se buscan estrategias para optimizar el uso del tiempo de enseñanza y para recuperar espacios perdidos por ausentismo.

- El personal directivo tiene presencia institucional y asume el liderazgo del proyecto escolar apoyándose en actores de influencia positiva sobre pares y alumnos.
- La enseñanza se desarrolla en un clima ordenado y existen estrategias de seguimiento de los aprendizajes.
- Persiste una cultura de mejora y una mirada crítica, no catártica, sobre la realidad.
- Se otorga importancia a las normas de convivencia claras y expresas, que facilitan la gestión y la prevención de conflictos.

Esto nos lleva a afirmar que existen factores condicionantes de los logros de aprendizaje:

- Se trata de escuelas con fuerte marco organizativo. Si bien se evidencian debilidades: no se registran grandes innovaciones pedagógicas, los profesores no tienen condiciones especiales para el trabajo en equipo, no en todos los casos el material didáctico es suficiente y adecuado y la mayoría de las escuelas tiene problemas de infraestructura.
- Los líderes escolares poseen un perfil profesional elevado y despliegan una gestión centrada en aspectos pedagógicos.
- Existe un clima institucional apropiado para el trabajo escolar (protección de los marcos institucionales, de la continuidad en el proceso educativo evitando horas libres y ausentismo). Se percibe cordialidad, dirección de "puertas abiertas", espacios de participación para los alumnos.
- Se enfatizan más las funciones que las estructuras (función directiva, de orientación y tutoría, de supervisión).
- La centralidad está puesta en los alumnos. Hay evidencias que lo prioritario en la escuela es que los alumnos no abandonen y que aprendan.

Para finalizar diríamos que las escuelas estudiadas son todas escuelas "con carácter" (Romero, 2018a) y allí reside su capacidad de "resiliencia", tienen una identidad fuerte, se manejan con organización inter-

na y cierto nivel de autonomía y poseen un sentimiento de comunidad; con todo están siendo capaces de revertir las condiciones adversas para lograr que los alumnos aprendan

Este estudio pretende aportar al diseño de políticas de mejora, al identificar factores y condiciones clave para el desarrollo de buenas prácticas en contextos de alta vulnerabilidad. Esto requiere, sin embargo, seguir profundizando y desentrañando la intimidad de las buenas escuelas para luego hacer circular información valiosa entre todos los niveles del sistema, de modo que esto asegure la llegada de datos, la difusión entre los involucrados, y la divulgación de buenas prácticas escolares. Las políticas de mejora necesitan afianzarse en las realidades existentes dentro del sistema y en sus saberes, y por lo tanto, resulta fundamental establecer canales eficientes para que las buenas prácticas puedan ser conocidas y apropiadas por otras instituciones. En este sentido, se plantean a futuro, como puntos interesantes para profundizar, la exploración de las percepciones sobre las que se definen los conceptos de "clima", "innovación", etc., en cada escuela, así como realizar investigaciones biográfico-narrativas de los directores en tanto agentes clave de mejora.

BIBLIOGRAFÍA

BOLÍVAR, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos.* Madrid: Síntesis.

BOLÍVAR, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo.* Málaga: Aljibe.

CARVALLO, M. (2006). Factores que afectan el desempeño de los alumnos mexicanos en edad de educación secundaria: un estudio dentro de la corriente de eficacia escolar. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* 4(3).

CERVINI, R., DARI, N., QUIROZ, S. y ATORRESI, A. (2014). Estructura familiar y rendimiento académico en países de América Latina. Los datos datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 569-597.

CLARO, J. (2013). Calidad en educación y clima escolar: apuntes generales. *Revista Estudios Pedagógicos,* 39(1), pp. 347-359.

CORBIN, J. y STRAUSS, A. (2008). Basics of Qualitative Research. Londres: Sage Publications.

Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa (n.d.) Observatorio interactivo de datos. Recuperado de: https://equidadycalidadeducativa.buenosaires.gob.ar/indicadores/

Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa. (2014, febrero). Índice de Equidad y Calidad Educativa Porteño –IECEP.). Recuperado de: http://dgecetportal.provincia-net.com.ar/archivos/mejora/iecep.pdf

FIGUEROA, V. (2017). Eficacia escolar en entornos vulnerables de la República Dominicana. Tesis doctoral inédita leída en la Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Fecha de lectura: 24-05.

HARGREAVES, A. y FULLAN, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Nueva York: Teachers College Press.

LEITHWOOD, K., LOUIS, K., ANDERSON, S., & WAHLSTROM, K. (2004). How leadership influences student learning. Review of research. U. Minnesota, U. Toronto, Commissioned by the Wallace Foundation, NY.

LIZASOAIN, L., y ANGULO, A. (2014). Buenas prácticas de escuelas eficaces del País Vasco. Metodología y primeros resultados. Participación Educativa, 3(4), 17-27.

MANOTA SÁNCHEZ, M. y MELENDRO ESTEFANÍA, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. *Contextos educativos,* 19, pp. 55-74.

MAUREIRA, O., MOFORTE, C., y GONZÁLEZ, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo: Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles educativos*, 36(146), pp. 134-153.

MEDINA, J.P., (2011). El efecto escuela: más allá del aula. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9(1), pp. 28-45.

MORTIMORE, P. (1991). School Effectiveness Research: Which way at the Crossroads? School Effectiveness and School Improvement, 2(3), pp. 213-229.

MURILLO, F. J. (Coord.) (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

MURILLO, J. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre Eficacia Escolar en América Latina y el Caribe En R. Blanco (Coord.) *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (pp. 17-47). Santiago de Chile: UNESCO- LLECE.

MURILLO, J., GARRIDO, C. y HERNÁNDEZ, R. (2011). Décalogo para una enseñanza eficaz. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* 9(1), pp. 6-27.

MURILLO, F.J. y ROMÁN, M. (2011). ¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación de los efectos escolares. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado,* 15(3), 27-50.

OECD (2013b) PISA 2012 Results: Ready to Learn: Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs (Volume III). OECD Publishing.

REYNOLDS, D. (2012). Thinking the unthinkable? The future of school effectiveness and school improvement to be realized through closer relationships with educational policies and policy makers. En Ch. Chapman, P. Armstrong, A. Harris, D. Muijs, D. Reynolds y P. Sammons (Eds.) *School Effectiveness and Improvement. Research, Policy and Practice. Challenging the orthodoxy?* (pp. 205- 219). Nueva York: Routledge.

ROBINSON, V., LLOYD, M.J. y ROWE, K. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar* (RINACE), 12(4e), 13-40.

ROMERO, C. (2009). *Claves para mejorar la escuela secundaria,* Buenos Aires, Noveduc.

ROMERO, C. (2018). *Hacer de una escuela, una buena escuela.* Buenos Aires: Aique.

ROMERO, C., KRICHESKY, G. y ZACARÍAS, N. (2012). Problemas de justicia social en el contexto educativo argentino. El caso del nivel secundario. en *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social.*1 (1), pp 94-110.

ROMERO, C. y KRICHESKY, G. (2018). Interactive leadership in turbulent school climates. An exploratory study of high school principals from the City of Buenos Aires. *Educational Management Administration & Leadership.* 46 (2) pp. 339-354.

ROMERO, C. y KRICHESKY, G. (2019). El director escolar en Argentina. Un actor clave pero (aún) invisible. Un estudio sobre las normas, con-

diciones laborales y formación de los directores escolares de escuelas públicas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas,* 27 (12).

SAMMONS, P. (2007). School effectiveness and equity: making connections. Londres: Centre for British Teachers. Recuperado de: http://cdn.cfbt.com/~/media/cfbtcorporate/files/research/2007/r-school-effectiveness-and-equity-summary-2007.pdf

STAKE, R. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata

STOLL, L. y FINK, D. (1999). Para cambiar nuestras escuelas. *Reunir eficacia y mejora*. Barcelona: Octaedro.

TAPIA-GUTIERREZ, C., BECERRA-PEÑA, S., MANSILLA-SEPÚLVEDA, J., y SAAVEDRA-MUÑOZ, J. (2011). Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables. *Educación y educadores*, 14(2), 389-409.

TOWNSEND, T. (2012). Thinking and acting both locally and globally. The future for school effectiveness and school improvement En Ch. Chapman, P. Armstrong, A. Harris, D. Muijs, D. Reynolds y P. Sammons (Eds.) *School Effectiveness and Improvement. Research, Policy and Practice. Challenging the orthodoxy?* (pp. 177-187). Nueva York: Routledge.

WARD, S.C.; BAGLEY, C.; LUMBY, J.; WOODS, P.; HAMILTON, T. y ROBERTS, A. (2015). School leadership for equity: lessons from the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 19 (4), 333-346

YIN, R. (1984). *Case study research. Design and methods*. Londres: Sage Publications.

ACCESO Y USO DE INFORMACIÓN PARA LA MEJORA DE LA GESTIÓN ESCOLAR

Brenda Frydman[18]

PRESENTACIÓN

La Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa elabora y pone a disposición de distintos destinatarios información estadística e información proveniente de las acciones de evaluación, como parte de sus tareas de difusión. Esta tarea se lleva a cabo con la premisa de que el uso de la información, que se entrega a los establecimientos, puede resultar una contribución para la comprensión de los procesos escolares y del contexto en el que se desarrollan los aprendizajes. A su vez, pueden ser un insumo para la toma de decisiones por parte de los equipos directivos y los supervisores de los establecimientos educativos de la Ciudad de Buenos Aires.

Es por esta razón, que este documento se propone indagar qué sucede con la información que llega a los establecimientos difundida por las agencias de gobierno. A partir de ello, se plantea un interrogante: ¿Cómo hacer para que los equipos directivos y supervisores utilicen toda la información que tienen disponible en sus establecimientos para tomar decisiones fundamentadas y basadas en evidencia?

18. Quiero agradecer los valiosos y enriquecedores aportes realizados por Silvina Alegre, Jefa de Gabinete de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) y por Alberto Iardelesky, asesor de la UEICEE.

Las experiencias internacionales, regionales y locales evidencian que el desarrollo de dispositivos para brindar información no resulta suficiente para garantizar su uso efectivo. La información debe ser de fácil acceso, lectura y comprensión, pero debe a su vez estar acompañada por instancias de reflexión con los datos. Por esta razón, la propuesta jurisdiccional se desarrolla en dos etapas complementarias: una vinculada a garantizar el acceso y otra a promover el uso.

ANTECEDENTES

A nivel internacional diversos autores han desarrollado investigaciones que dan cuenta de la importancia que ha adquirido en los últimos años el uso y aprovechamiento de la información para gestionar distintos aspectos de la mejora escolar, en particular, con foco en los resultados de aprendizaje (Boudett, City y Murnane, 2013; Foley, Mishook, Thompson, Kubiak, Supovitz, Rhude-Faust, 2008).

Estas investigaciones acuerdan sobre la importancia de incentivar el acceso y el uso de datos en las escuelas y de diversificar las fuentes de información que se utilizan cotidianamente, pero resulta evidente que aún hay un camino por recorrer respecto a cómo lograrlo. Se trata entonces de identificar cuáles son aquellos factores que obstaculizan su uso y de pensar y discutir cómo se instala la gestión de procesos de mejora escolar en base a evidencias, atendiendo a las particularidades de cada contexto.

Los estudios que han contribuido a incrementar las expectativas asociadas al uso de datos y su potencialidad para la mejora educativa son, por ejemplo, el estudio *Multiple Measures* de Bernhardt (1998) que destaca la relevancia que adquiere, en marcos educativos, disponer de información que permita entender los resultados de las evaluaciones de aprendizaje en forma contextualizada al momento de tomar decisiones. La experiencia de *Data wise* (Boudett, et al, 2013) presentada por la Universidad de Harvard que reconoce la importancia de acercar a equipos directivos y docentes información de distintas fuentes, proponiendo un modelo cíclico para implementar en los establecimientos

escolares de modo de alcanzar un efectivo uso de datos. El ciclo es presentado en tres etapas: la primera de preparación de las condiciones para el uso de datos, seguida por la indagación en los datos y por último la etapa de acción. Este modelo, ofrecido con el soporte de plataformas colaborativas para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, permite evaluar patrones en los datos que permiten apoyar la toma de decisiones en la escuela.

Al interior de los establecimientos educativos circula un volumen apreciable de datos. Estos datos pueden distinguirse entre aquellos que provienen del funcionamiento cotidiano de la institución, como los registros administrativos de asistencia de los estudiantes, de las licencias docentes, y de calificaciones, así como las planificaciones docentes. También, aquellos que proceden de fuentes externas, generados y difundidos por agencias de gobierno, como los reportes e informes de resultados de las evaluaciones jurisdiccionales, nacionales e internacionales o los indicadores elaborados a partir de los relevamientos estadísticos. Gran parte de la información producida por los propios establecimientos educativos con fines administrativos no es percibida como insumo para comprender las fortalezas y dificultades de la propia escuela.

La devolución de información por parte de las agencias de gobierno a los establecimientos se ofrece con la expectativa de que esta sea utilizada como evidencia diagnóstica y aporte a la construcción de un conocimiento útil para la toma de decisiones. Se espera que permita identificar situaciones problemáticas, definir metas y acciones, así como evaluar los resultados alcanzados. Sin embargo, esto rara vez sucede, reconociendo la presencia de múltiples mediaciones en la relación entre la información y la toma de decisiones a cargo de los equipos directivos.

Algunos autores refieren a una serie de factores que, en ciertos casos, pueden resultar condicionantes para el uso de información en las escuelas. Estos factores se relacionan, por un lado, con la propia dinámica institucional cuya evidencia es la notable carga administrativa sobre el personal directivo de las escuelas y, sobre todo, la falta de práctica para la interpretación de los datos y la escasez de instancias

de trabajo reflexivo sobre los diferentes tipos de información al interior de la institución. Otros condicionantes refieren a las dificultades en la articulación entre el establecimiento y los distintos niveles de gestión del sistema educativo (intermedios y centrales) para el abordaje de esta tarea (Parra y Matus, 2016).

En muchos casos los factores descriptos pueden llegar a afectar, a su vez, la mirada de los actores institucionales sobre la utilidad de la información. Esto muchas veces se traduce en una resistencia hacia la generación misma de los datos mediante evaluaciones externas y relevamientos estadísticos (Parra y Matus, 2016).

Los estudios en los que se ha demostrado que la utilización de datos tiene un impacto positivo en el desempeño de los estudiantes ponen el foco en la necesidad de desarrollar la formación para el uso de datos y la promoción del trabajo colaborativo al interior del establecimiento (Schildkamp, Poortman, Ebbeler y Pieters, 2019).

En síntesis, estos estudios destacan la importancia de fomentar, al interior de los establecimientos, espacios de reflexión sobre el uso de datos en diversos formatos, tales como reuniones y jornadas. A su vez, indican la importancia de que el equipo directivo defina propuestas, coordine la tarea con los equipos docentes y tienda a constituir comunidades de aprendizaje para promover el trabajo con la información.

Como experiencia destacable en la región cabe mencionar la Guía metodológica para el uso de datos elaborada por la Agencia de Calidad de la Educación de Chile. En reconocimiento de la necesidad de capacitar a los equipos directivos y docentes en el uso de datos, esta guía es una propuesta que busca orientar a las escuelas en el uso de datos educativos, de manera que sean transformados en conocimiento útil para la toma de decisiones, mediante la presentación de una serie de “pasos”, preguntas para la reflexión y actividades para el trabajo al interior de los establecimientos. A su vez, en Chile se implementa el Sistema de Visitas de Orientación y Desempeño que, en forma articulada con el Ministerio de Educación, busca promover y orientar la mejora continua, poniendo énfasis en las escuelas con categoría de desempeño insuficiente o

medio-bajo en las pruebas SIMCE[19]. En este marco se han elaborado diversas herramientas para promover el diálogo entre todos los actores escolares e incentivar que la propia escuela diseñe acciones de mejora.

A modo de síntesis, y en función de la experiencia internacional, tanto de investigación como de gestión, es posible identificar dos posibles ejes de intervención. En primer lugar, la importancia que adquiere ofrecer dispositivos que garanticen el acceso a la información relevante y oportuna, diseñando reportes con formatos claros y simples para favorecer la lectura y la interpretación a través del uso de las herramientas que pone a disposición la tecnología digital. En segundo lugar, instancias para la capacitación a los actores escolares, que incluyan el acompañamiento técnico y la asistencia en torno al uso de la información que se les ofrece.

Así, los organismos de gobierno se enfrentan al desafío de brindar cada vez mejores herramientas que promuevan y faciliten entre los actores escolares de cada establecimiento el desarrollo de capacidades para leer, interpretar y usar los datos de diversas fuentes como evidencia para la toma de decisiones.

En función de estos aportes, se abren los siguientes interrogantes: ¿Qué nuevas propuestas se pueden desarrollar para facilitar el acceso a la información por parte de los establecimientos? ¿Qué información necesitan los directivos, supervisores y referentes ministeriales para la toma de decisiones fundamentada? ¿Qué estrategias resultan favorables para potenciar el uso y aprovechamiento de la información que se ofrece a los establecimientos? ¿Cómo contribuir a pensar, en base a la evidencia, el desarrollo de una mejora institucional?

19. Las pruebas Simce se aplican a estudiantes de 2º, 4º, 6º, 8º básico, II y III medio en todos los establecimientos educativos de Chile. Evalúa los logros de aprendizaje en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación (Comprensión de Lectura y Escritura); Matemática; Ciencias Naturales; Historia, Geografía y Ciencias Sociales e Inglés.

Es importante reconocer que la UEICEE tiene la competencia y responsabilidad de diseñar y desarrollar la evaluación integral del sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires para contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad educativa. Para ello, realiza evaluaciones sistemáticas y periódicas del funcionamiento institucional del sistema educativo, algunos aspectos de la gestión institucional y los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, así como del grado de avance en las políticas educativas.

Por otro lado, la UEICEE coordina actividades vinculadas con la producción de información y estadísticas educativas, especialmente aquellas referidas al relevamiento anual de matrícula escolar, los censos docentes, los censos de infraestructura escolar, el Sistema Integral de Información Digital Educativa (SINIDE) y la elaboración de indicadores socioeducativos.

Toda la información generada es analizada y adaptada para ser compartida con distintas audiencias: con el nivel central de gestión (funcionarios y equipos técnicos del Ministerio de Educación e Innovación), con los equipos directivos y docentes, con los supervisores escolares, en tanto intermediarios y catalizadores de la relación entre el nivel central y las escuelas; para investigadores y académicos; y para el público en general.

Específicamente, entre los relevamientos centrales que recogen información, se destacan las evaluaciones de Finalización del Estudios Primarios de la Ciudad de Buenos Aires (FEPBA) que se llevan a cabo anualmente desde el 2013 y de Tercer año de Estudios Secundarios (TESBA) que se realizan desde 2017. Estas evaluaciones están dirigidas, respectivamente, a los estudiantes de 7º grado y 3º año de todos los establecimientos educativos de gestión estatal y privada de la CABA. Han sido diseñadas para obtener información sobre algunos de los logros de aprendizaje establecidos curricularmente para Prácticas del Lenguaje/ Lengua y Literatura y Matemática.

Las pruebas, a su vez, son acompañadas de cuestionarios complementarios dirigidos a equipos directivos, docentes y estudiantes, me-

diante los cuales se recoge información sobre el entorno social de los estudiantes, las características de las escuelas y la experiencia educativa de los alumnos en ellas, con el fin de identificar aquellas condiciones o variables que muestran mayor asociación con los resultados de las pruebas u otros indicadores educativos. En este sentido, brindan un marco contextual para interpretar los resultados, pero también para conocer las necesidades diferenciadas de las instituciones educativas y, de esta manera, contribuir con insumos para el diseño de acciones y programas de apoyo para mejorar la calidad y equidad de la educación en la Ciudad.

Por otra parte, desde 1996 se realiza el Relevamiento Anual en el marco de la Red Federal de Información Educativa (RedFIE). Este relevamiento constituye la pieza fundamental del sistema de estadísticas de la educación, debido a la universalidad de su cobertura: da cuenta de todos los servicios de enseñanza que brindan las 24 jurisdicciones del país. A partir de los datos recogidos se elabora el Anuario Estadístico que presenta información por nivel (inicial, primario, secundario y superior) y modalidad (educación común, especial y de adultos), desagregados por unidad geográfica (distrito escolar y comuna).

A partir de la información reunida en los relevamientos mencionados, se llevan adelante diferentes acciones y se elaboran distintos productos, con la intención de generar datos que ayuden y orienten la toma de decisiones.

Por ejemplo, desde el año 2016, se desarrollan boletines e informes de resultados dirigidos a supervisores escolares de todos los niveles y modalidades y a directivos de nivel primario y secundario, de ambos sectores de gestión. En los últimos años estos productos han experimentado cambios, tanto en su contenido como en su formato, a partir de las sugerencias y recomendaciones recogidas por la Unidad por parte de los destinatarios y especialistas consultados. A continuación, se describen en detalle cada uno de ellos:

"BOLETÍN PARA SUPERVISORES ESCOLARES"

Actualmente, el "Boletín para supervisores escolares" es elaborado con especificidad para cada equipo de supervisión, cuya jurisdicción se organiza territorialmente a partir del agrupamiento de escuelas por sector de gestión, nivel y modalidad (distritos escolares en los niveles inicial y primario, y regiones en las modalidades específicas del nivel secundario).

Mediante estos boletines se pone a disposición de los supervisores información agregada correspondiente al conjunto de establecimientos que tienen a su cargo, brindando como parámetro los promedios de la dependencia funcional (área del Ministerio de la que dependen esas escuelas) y del sector de gestión al cual pertenecen (estatal o privado según corresponda). A modo de ilustración, los indicadores correspondientes al ciclo lectivo 2018 presentados en el boletín de supervisores de la Dirección de Educación Primaria fueron: localización de los establecimientos por tipo de jornada y tipo de intensificación; promedio de alumnos por unidad educativa y sección; porcentaje de repetidores; porcentaje de alumnos con sobreedad y sobreedad avanzada; porcentaje de alumnos salidos sin pase y promovidos; puntaje promedio y porcentaje de alumnos por grupo de desempeño en Prácticas del Lenguaje y Matemática (FEPBA 2018). Además de los gráficos agregados, se incluye una tabla con la misma información al nivel de la escuela.

Estos boletines se entregan impresos a inicios de cada ciclo lectivo, en encuentros en los que se analiza la información brindada. Interesa señalar que la información presentada en los boletines de supervisores brinda el marco para la lectura e interpretación de la otra pieza comunicacional que elabora la UEICEE: el "Boletín tu escuela" para el nivel primario y el "Boletín tu establecimiento" para el nivel secundario.

Estas son algunas de las portadas de los boletines que se entregan a supervisores:



"BOLETÍN TU ESCUELA/ TU ESTABLECIMIENTO"

Los boletines tu escuela/ tu establecimiento están dirigidos a los equipos directivos de los establecimientos escolares. Se elabora un boletín por establecimiento. Cada uno de ellos presenta indicadores en series históricas que permiten analizar su evolución en los últimos cuatro años, junto a datos agregados al nivel del grupo de escuelas con características similares, la comuna y el sector de gestión al que pertenece. Estos grupos de comparación sirven como parámetros para evaluar el los resultados de la propia institución, sin buscar ni permitir la construcción de rankings de establecimientos a partir de la información de los resultados de las evaluaciones. La información vertida tiene carácter confidencial por lo que cada equipo directivo accede al boletín con clave y contraseña. La información presentada en el boletín permite identificar aquellos aspectos a fortalecer y a partir de allí diseñar estrategias específicas.

Estos boletines, a su vez, son entregados a los supervisores y otras áreas responsables de gestión del Ministerio de Educación e Innovación, que se encuentran involucradas en la toma de decisiones.

Junto al boletín se ofrece una Caja de herramientas[20] que contiene orientaciones para que los directivos trabajen y analicen la información de los boletines junto con los docentes, puedan pensar en conjunto causas y analicen los contextos vinculados a estos resultados.

CAJA DE HERRAMIENTAS

La caja de herramientas que acompaña al Boletín Tu Escuela/Tu Establecimiento fue diseñada para trabajar con la información que ofrecen los boletines. Esta caja tiene dos componentes centrales. El primero es una presentación descriptiva que orienta la lectura de la información de los boletines y ofrece actividades que pueden ser directamente utilizadas por directivos o coordinadores pedagógicos en instancias de intercambio y reflexión con docentes a partir de la información.

El segundo, un informe pedagógico de resultados para cada nivel educativo. Este documento es elaborado a partir de los resultados de las pruebas de aprendizaje de nivel primario[21] y secundario[22]. Los informes FEPBA y TESBA incluyen también algunas reflexiones y sugerencias didácticas destinadas a facilitar el aprovechamiento de la información para afianzar la enseñanza. Asimismo, contienen ítems liberados y un análisis de los tipos de errores más frecuentes registrados en su resolución. Esta información puede ser utilizada en instancias de trabajo con los docentes con el propósito de un producir acciones colectivas y colaborativas.

---

20. https://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/boletin-tu-escuela-tu-establecimiento/caja-de-herramientas

21. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/fepba_2018_-_informe.pdf

22. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/tesba_2018_-_informe.pdf

Esta información es presentada a comienzos del ciclo lectivo a directivos, coordinadores de ciclo o de área y docentes, en distintos encuentros de devolución de información. Allí se generan intercambios que permiten a los equipos técnicos de la UEICEE recoger valoraciones y aportes para enriquecer los procesos de construcción de las pruebas y profundizar la lectura e interpretación de los resultados. Todas las instancias de intercambio buscan generar aportes y favorecer el trabajo de los equipos directivos en la adecuación de las planificaciones institucionales y didácticas en base a la evidencia recogida sobre la trayectoria escolar y el desempeño de los estudiantes.

Asimismo, se llevan adelante encuentros y visitas de representantes de la UEICEE en los establecimientos, en los que algunos equipos directivos han manifestado que no siempre logran llevar a cabo un uso eficiente de la información generada y disponible.

¿CÓMO MEJORAR EL ACCESO, Y POTENCIAR EL USO Y APROVECHAMIENTO DE LA INFORMACIÓN?

Si bien como actividad sistemática la UEICEE desarrolla acciones para la devolución de información en forma oportuna, son diferentes los niveles de apropiación por parte de las instituciones, más allá de la valoración positiva de la comunidad educativa. Esta situación da cuenta de la necesidad de continuar realizando esfuerzos en relación con la accesibilidad a la información existente y el diseño de nuevas estrategias de apoyo. Se trata de contribuir a desarrollar mayor capacidad personal e institucional en el uso de datos de diversas fuentes de información para la toma de decisión orientada a la mejora.

En consecuencia, el propósito es la instalación de una cultura de la evaluación en la escuela lo cual implica un proceso progresivo para lograr el acceso y el uso de la información disponible, constituyéndose como dos elementos centrales. Como práctica sistemática la UEICEE, en tanto agencia de evaluación estatal, desarrolla acciones de revisión del diseño, producción y difusión de información orientadas a generar un mayor aprovechamiento de la información en la gestión escolar.

En línea con lo expresado hasta aquí se puede advertir la existencia de recursos que potencian el acceso y uso de la información como los derivados de la política de educación digital que implementa el Ministerio de Educación e Innovación. Específicamente, en la continuidad de desarrollo de plataformas digitales que funcionen como herramientas de uso cotidiano para la gestión escolar. En este sentido, se está trabajando en el diseño de soportes más flexibles para acceder a los datos que responden a los intereses y necesidades de los equipos escolares y a su vez permiten poner en diálogo la información proveniente de fuentes diversas.

Como ejemplo, se puede advertir como la información ofrecida se constituye en insumo válido para las instituciones escolares en la producción de autoevaluaciones. Su aprovechamiento no solo es importante por su validez sino también porque se configura como un elemento valioso para los diferentes actores institucionales.

A su vez, otro desafío presente es cómo se facilita la exploración y la explotación de fuentes de información como los cuestionarios complementarios de directivos, docentes y estudiantes de las pruebas FEPBA y TESBA, que aún no son suficientemente utilizadas. Y cuáles son los formatos más amigables de los reportes que se producen.

Resulta fundamental reconocer la potencialidad de aquéllos dispositivos y espacios de acompañamiento como los Espacios de Mejora Institucional (EMI) y las prácticas de supervisión que cuentan con una programación en la Agenda Educativa como recursos de aprovechamiento, uso de la información y práctica evaluativa.

UNA PROPUESTA SUPERADORA

En este contexto, la UEICEE se propone desarrollar dispositivos y estrategias que promuevan el uso de datos para la toma de decisiones con el objeto de la mejora escolar destinados a los diferentes actores que intervienen en los niveles de la gestión escolar (equipos directivos, supervisores escolares y referentes de las áreas de nivel del Ministerio de Educación e Innovación).

Esta propuesta contempla los siguientes objetivos:

- Poner a disposición de los equipos directivos, supervisores escolares y referentes del Ministerio de Educación e Innovación una herramienta digital de fácil acceso que ofrezca indicadores de la trayectoria escolar de los estudiantes, resultados de las pruebas de aprendizaje e información de contexto proveniente de los cuestionarios complementarios.
- Ofrecer información que aporte a la caracterización del contexto escolar y del desempeño de los estudiantes que pueda ser trabajado desde las escuelas, con apoyo del sistema educativo (instancias intermedias y centrales) y orientadas a la mejora escolar.
- Acompañar la lectura de la información con materiales de orientación que ayuden a su interpretación y ofrezcan propuestas de actividades para el uso de los datos en los establecimientos.
- Desarrollar y promover, en forma articulada con los distintos niveles de gestión escolar, instancias de reflexión y trabajo con las escuelas para propiciar condiciones que garanticen el uso de los datos para la toma de decisiones basada en evidencia.

ETAPAS DE IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

La primera etapa es el desarrollo una herramienta informática que contenga información sobre cada uno de los establecimientos educativos organizada a partir de una selección de dimensiones. Se espera ofrecer a equipos directivos, supervisores escolares y referentes del Ministerio de Educación e Innovación información sobre la trayectoria escolar de los estudiantes, los resultados de las pruebas FEPBA y TESBA y los cuestionarios complementarios en un nuevo diseño con una visualización que resulte amigable a los usuarios para la lectura de los datos. De esta manera, se abre la posibilidad de adecuar la información según el interés de los destinatarios. Asimismo, está previsto ofrecer materiales

de orientación y propuestas de actividades para el trabajo con los resultados y los datos.

La segunda etapa, es el diseño de estrategias para desarrollar instancias reflexivas para el uso de datos al interior de la escuela. Esta tarea se desplegará en forma articulada con los distintos niveles de gestión escolar (supervisores, referentes de los niveles del Ministerio de Educación e Innovación) incluyendo instancias de discusión interna para alcanzar acuerdos sobre cómo proceder.

DIMENSIONES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

La nueva herramienta de acceso y uso a la información se organiza a partir de una serie de dimensiones que resultan ordenadoras de la información.

Para la formulación de estas dimensiones y subdimensiones se identifican factores que son susceptibles de mejora institucional y con el apoyo del nivel de gestión intermedio y central.

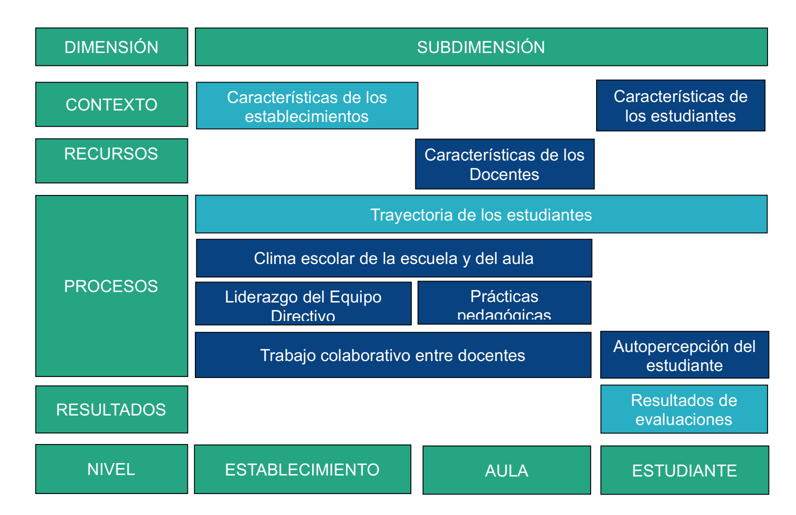
El sentido de comunidad; el clima escolar y de aula; la dirección escolar; el currículum de calidad; la gestión del tiempo; la participación de la comunidad escolar; el desarrollo profesional docente; las altas expectativas; las instalaciones y recursos; son factores asociados que, según Botinelli (2018), resultan recurrentes en todos los estudios que intentan explicar los resultados escolares.

De manera similar, el clima escolar de la escuela y del aula, el liderazgo, la existencia de metas compartidas por el equipo docente, las altas expectativas de los profesores sobre las posibilidades de que sus alumnos aprendan y la metodología o trabajo en equipo de los docentes permiten explicar mayormente los resultados escolares en la región, según Murillo (2006, 2008, 2016). También reconoce a nivel regional la existencia de otros factores directamente relacionados con el rendimiento de los alumnos como los recursos económicos y materiales, la estabilidad docente así como la formación inicial y continua (Murillo en Botinelli, 2018).

El esquema propuesto por Murillo ordena estos factores en torno a cuatro dimensiones: contexto, recursos, procesos y resultados.

Haciendo uso de los postulados de los autores, se utilizarán estas dimensiones para ordenar la información de la plataforma y a su vez, para el desarrollo de las subdimensiones, se pone especial énfasis en aquellos factores que mostraron mayor poder explicativo sobre los resultados escolares a nivel regional.

Figura 1: Esquema de dimensiones y subdimensiones de la Plataforma de acceso y uso de indicadores para la gestión escolar



Fuente: elaboración propia en base al Modelo iberoamericano de eficiencia escolar de Murillo y otros (2007).

La Figura 1 muestra el esquema conceptual que ordena la información de la plataforma. Por un lado, se utilizan cuatro dimensiones: contexto, recursos, procesos y resultados. Dentro de cada una las distintas subdimensiones. A su vez, cada subdimensión refiere conceptualmente al nivel del establecimiento, al nivel del aula y/o de los estudiantes.

Si bien en la literatura se utilizan estas categorías conceptuales, dicha clasificación no se corresponde con la forma en la que se presen-

ta la información en la plataforma. Por ejemplo, las evaluaciones de aprendizaje FEPBA y TESBA se presentan en la plataforma de forma agregada al nivel del establecimiento, aun cuando se construyen a partir del logro académico de cada estudiante.

Las subdimensiones "Características de los establecimientos" y "Trayectoria de los estudiantes" cuentan con indicadores que provienen del Relevamiento Anual, como cantidad de alumnos por unidad educativa, porcentaje de repetidores, porcentaje de alumnos con sobreedad y sobreedad avanzada, entre otros. La subdimensión "Resultados de las evaluaciones" está compuesta por información proveniente de los análisis de las evaluaciones jurisdiccionales FEPBA y TESBA tales como la cobertura de las evaluaciones, el puntaje promedio y el porcentaje de alumnos por grupo de desempeño.

Las subdimensiones restantes cuentan con la información que se elaborará con datos provenientes de las percepciones de los estudiantes, docentes y directivos relevadas a través de los cuestionarios complementarios.

DISEÑO DE LA HERRAMIENTA INFORMÁTICA

En función de este esquema, el diseño de la herramienta define una serie de componentes centrales. Estos son:

1. Acceso de los usuarios: se identifican distintos tipos de usuarios en el acceso a la plataforma. Los equipos directivos de los establecimientos contarán con un tipo de usuario, las supervisiones escolares a cargo de los establecimientos contarán con otro y por último las direcciones de área que agrupan a los supervisores, tanto para sector estatal como para el sector privado contarán con su respectivo tipo de usuario.
2. Resguardo de la información: los accesos de los usuarios de la herramienta serán restringidos y sólo se podrá acceder a ellos con usuario y contraseña, en conformidad con el Artículo 97 de la Ley Nº 26.206 que resguarda la identidad de los estudiantes,

docentes e instituciones educativas. Los equipos directivos de los establecimientos tendrán acceso únicamente a la información sobre su propio establecimiento mientras que los supervisores escolares, por su parte, accederán a los datos de todos los establecimientos a su cargo.

3. Agregación de los datos: los equipos directivos y supervisores podrán acceder a información sobre un conjunto de establecimientos que se utilizarán como parámetro para aportar a la caracterización cada establecimiento. La información agregada utilizará los promedios de la dependencia funcional (área del Ministerio de la que dependen esas escuelas) y del sector de gestión al cual pertenecen (estatal o privado según corresponda). Los diversos parámetros podrán seleccionarse a través de filtros.
4. Visualizaciones: la herramienta contará con diversas pantallas de visualización de la información, a partir del tipo de usuario seleccionado. Cada pantalla referirá a una de las dimensiones del esquema de información. A partir de la selección de los filtros, las salidas visualizadas serán cuadros, gráficos y mapas georreferenciados.
5. Reportes para la descarga: la información visualizada ofrecerá la posibilidad de la descarga en reportes imprimibles. De esta manera, los equipos directivos podrán compartir a su criterio la información que deseen conveniente con la comunidad educativa, incorporando otras fuentes de información o apreciaciones que consideren de relevancia.

Asimismo, se ofrecerán una serie de materiales que se pondrán a disposición para orientar el trabajo con los datos. De esta manera, se espera promover al interior de los establecimientos espacios de reflexión sobre el uso de la información y actividades entre equipos directivos y docentes. Se elaborarán dos tipos de materiales que se encontrarán disponibles:

- Se reformularán algunos de los materiales que componen la caja de herramientas que acompañan a los boletines que se ofrecían a equipos directivos. Estos materiales serán reformulados por guías de orientación que serán elaboradas según el destinatario de la información (directivos, supervisores, docentes).
- Se elaborarán documentos de orientación tomando como fuente los datos de cuestionarios complementarios, que brindarán un marco contextual para interpretar los resultados, y que también permitirán conocer las necesidades de las escuelas e identificar nuevos indicadores referidos a la gestión institucional de los establecimientos que no son captados por relevamientos externos.

Por último, se pondrán a disposición materiales complementarios, tales como un glosario explicativo de los indicadores que se presentan en la plataforma.

INCORPORACIÓN DE INFORMACIÓN DE DISTINTAS FUENTES

En una segunda instancia del desarrollo de la herramienta, se prevé ofrecer a los equipos directivos y supervisores escolares la oportunidad de incorporar información proveniente de fuentes diferentes a las ya ofrecidas a través de las dimensiones, subdimensiones e indicadores. Por ejemplo, los equipos directivos podrían incorporar el Proyecto Escuela o los supervisores podrían incorporar sus proyectos de supervisión.

De esta forma, a través de los reportes descargables, podrían compartir información con la comunidad educativa donde se utilice como insumo los datos, externos y, a su vez, la información interna que seleccione el directivo.

TIEMPOS ESPERADOS

Con el objetivo de continuar entregando información de manera oportuna, se proyecta poner la plataforma de indicadores a disposición de los establecimientos educativos a comienzos del ciclo lectivo 2020, de forma tal que resulte un insumo para elaborar las planificaciones.

Se contempla la posibilidad de realizar evaluaciones del uso de la plataforma, generando estadísticas de acceso para hacer un seguimiento de los ingresos a la plataforma y administrando encuestas a los usuarios para captar percepciones e introducir mejoras a partir de sus observaciones.

ESTRATEGIAS DE ACOMPAÑAMIENTO

Tal como se indica anteriormente, este proyecto se implementa en dos etapas seguidas que resultan complementarias y sucesivas. La primera etapa que se encuentra en desarrollo de una herramienta digital para poner a disposición de actores escolares con indicadores relevantes que ayudan a comprender la situación del establecimiento y luego, una segunda etapa enfocada en generar estrategias orientadas a promover el uso efectivo de esos datos al interior de la escuela.

A la luz de los hallazgos en la bibliografía, resulta importante destacar que, para poder llevar adelante esta segunda etapa, es necesario que los establecimientos cuenten con un acompañamiento activo del Ministerio de Educación e Innovación.

Para ello será necesario desarrollar una propuesta de comunicación y trabajo con las Direcciones de Área y los equipos de supervisores, para luego proceder al acercamiento a los establecimientos de forma articulada. Esto permitirá desarrollar una estrategia de capacitación y reflexión al interior de los establecimientos, que solo será posibles partir del logro de acuerdos respecto al modo de abordaje y la tarea a desarrollar por cada uno de los actores involucrados.

A MODO DE CIERRE

Tal como fue planteado a lo largo del documento, la UEICEE tiene el propósito de promover una mejora continua y sistemática de la calidad y equidad educativa en la Ciudad de Buenos Aires. Para ello, desarrolla evaluaciones de aprendizaje y produce información con distintas expectativas, entre ellas identificar aquellas problemáticas y dificultades que atraviesan los establecimientos en su práctica cotidiana.

En particular, este documento se propuso indagar qué sucede con la información difundida por agencias de gobierno que llega a los establecimientos y se planteó el interrogante respecto a cómo hacer para que los equipos directivos y supervisores utilicen toda la información que tienen disponible en sus establecimientos para tomar decisiones.

En vistas de dar respuesta a este interrogante, se examinaron estudios internacionales y se acercaron experiencias regionales. A partir de allí, se presentó una propuesta que contempla el desarrollo de un dispositivo, a fin de promover la accesibilidad a la información existente y contribuir a desarrollar la capacidad de los actores en el uso de la información.

Este análisis con foco en la gestión institucional advierte dos cuestiones: en primer lugar, la importancia de promover instancias de reflexión al interior de las instituciones educativas en el uso de la información y, en segundo lugar, la importancia de generar desde los niveles de coordinación prácticas de colaboración al interior de los establecimientos para que esa información sea utilizada de forma correcta. A su vez, se evidencia la necesidad de realizar un trabajo articulado entre las agencias de gobierno y los niveles intermedios (supervisiones escolares) en vistas de procurar un uso efectivo de la información.

BIBLIOGRAFÍA

BERNHARDT, V. L. (1998). Multiple measures. California Association for Supervision and Curriculum Development.

BOUDETT, K. P., CITY E. A. y MURNANE, R. J. (2013). Data Wise: a step-by-step guide to using assessment results to improve teaching and learning, Revised and expanded edition. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

CONTRERAS, J., MACHTIG, P., BARRIENTOS, P., ACUÑA, V., CONTARDO, V., MUÑOZ, M. y TORRES, Á. (2018). Evidencias sobre usos y consecuencias de un Programa de Evaluación de Aprendizajes. Congreso COLMEE.

DATNOW, A. y SCHILDKAMP, K. (2019). Uso de datos en la promoción de la mejora (Use of data in the promotion of improvement). Revista Electrónica de Educación. 13(1), 66-86.

FOLEY, E., MISHOOK, J., THOMPSON, J., KUBIAK, M., SUPOVITZ, J. y RHUDE-FAUST, M. K. (2008). Beyond Test Scores: Leading Indicators for Education. Annenberg Institute for School Reform at Brown University (NJ1).

BOTINELLI, L. E. (2018). Conocimiento y políticas educativas: una mirada sobre los estudios de eficacia escolar. Serie La Educación en Debate Nº 21. Dirección de Información y Estadística Educativa (DiEE).

MARTÍNEZ, M., NARANJO, M. A., VILA, N. y ZÚÑIGA, C. (2018). Guía metodológica para el uso de datos. Agencia de Calidad de la Educación. Santiago de Chile.

PARRA, V. y MATUS, G. (2016). Usos de datos y mejora escolar: Una aproximación a los sentidos y prácticas educativas subyacentes a los procesos de toma de decisiones.

TORRECILLA, F. J. M. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. In Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe (p. 17).

AL CAMBIO, A LA INNOVACIÓN, NO SE LA DECRETA: SE LA GESTIONA PLANIFICADA Y FLEXIBLEMENTE[23]

Bernardo Blejmar

PALABRAS Y DISTINCIONES

Hay un recurso en la gestión, a mi modo de ver clave, que es la conversación, la palabra. Lo que hacemos cotidianamente es hablar, conversar, escuchar. Cuando se hace referencia a la sociedad de conocimiento, hay que sumarle la sociedad de la comunicación, porque el conocimiento sin que pueda expresarse no tiene ningún impacto sobre la realidad. Aunque se tenga una excelente idea o una posibilidad determinada, si no llega a otros a través de la comunicación, escrita o verbal, no tiene impacto sobre una transformación.

Uno de los recursos que tiene la palabra es lo que conocemos como las distinciones. Las distinciones son básicamente recursos lingüísticos que intentan poner palabras a fenómenos que se diferencian pese a que parecen lo mismo. De hecho hay distinciones que han determinado cambios absolutamente relevantes en la vida, en la salud, en la ciencia.

Suelo traer el tema del HIV, de hecho hasta un tiempo determinado la gente se moría y se suponía, primero, que era por temas de neumonía; después hubo un prejuicio de identidad sexual, esto le pasaba a los homosexuales. Hasta que dos personas, una en Francia y una en Esta-

23. Conferencia brindada en la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI Argentina), el día 20/11/2018.

dos Unidos, distinguieron lo que era el virus de HIV. A partir de esta distinción se desarrolla todo un universo de tratamientos que hace que hoy la gente pueda ser tratada exitosamente. La idea de sustentabilidad no es una idea que nació hace cien años, sino hace treinta o cuarenta (1987 Informe de Bruntland "Nuestro Futuro Común"), donde se distinguió que no es lo mismo "tener algo" a que "ese algo se preserve más allá de su propia existencia". Es decir, que mis hijos y mis nietos vivan en este planeta con los recursos que yo cuido y no con los que yo gasto. Sin una distinción, se hace imposible la operación eficiente.

¿Por qué nos importa esto en la gestión? Porque con algunas distinciones cambia una práctica determinada. La distinción tiene un efecto directo sobre las acciones. Por un lado es un nivel de aprehensión de conocimientos y por otro lado impacta sobre la realidad. Cuando un médico apoya el oído en la espalda de un tercero le dice “diga el número treinta y tres”, el médico escucha algo distinto, más allá del número. Escucha sonidos que puede distinguir, y cuando aparecen esos sonidos define un diagnóstico. Es decir, diferencia un sonido de otro. ¿Ahí termina la cosa? ¿Cómo sigue? Con un tratamiento, pues una vez que distingo opero en función de esa distinción. En educación, un tema es un problema de aprendizaje, otro es un problema neurológico. Son distinciones que llevan a acciones totalmente diferentes.

Una distinción que parece irrelevante, y sin embargo está detrás de todo proceso de cambio, es la que radica entre el *qué* y el *cómo*. Cuando hablamos de mejora escolar, transformación, cambio, una cosa es identificar cuál es el contenido sustantivo de un cambio y otra es establecer cómo lo abordo.

En los últimos tiempos hemos conocido, a mi modo de ver, algunas muy buenas ideas de cambio educativo pero, tal vez, mal gestionadas en el modo en que se llevan a cabo.

La distinción en nuestro caso es entre el cambio, la mejora o la transformación y el modo en que se gestiona ese cambio, esa mejora o esa transformación. Esta distinción llevada a dispositivo la conocemos como Gestión del cambio. Qué estrategia tengo para generar esa mejora, cambio o transformación. Estas situaciones, también suponen una distinción, pues mejora, cambio y transformación no son la misma cosa,

sino que importan recursos totalmente distintos. Decía Bateson que uno puede cambiar algo sin que cambie profundamente la estructura.

Cuando decimos "hay mejora" decidimos hacer algo mejor de lo que lo estábamos haciendo, pero la cultura, la estructura, la identidad permanece. Por ejemplo, una cosa es hacer un examen individual y otra cosa es hacer un examen en grupo. Puede ser una mejora, pero no ha cambiado la idea del examen. Ese examen define la identidad de una acreditación académica.

Ahora tomemos la tecnología. La computadora no ha cambiado sustancialmente nada más que hacer más rápido y más preciso lo que ya hacíamos antes, es decir manejar datos. Lo hace mucho mejor que nosotros, lo hace a más velocidad, pero no cambia estructuralmente el sistema. ¿Qué fue un cambio absolutamente profundo? Internet. A través de Internet cambió todo lo que vivimos. Los adolescentes no "saben" tecnología, "son" tecnológicos, son digitales. Por eso cuando uno le pide una ayuda a un adolescente le dice "explícame algo porque no me anda no sé qué", él te codea y te dice "dejame que lo hago yo", "no, quiero que me expliques", y lo hace. Lo hace porque no necesariamente puede explicar lo que sabe, lo que es. "Él" es digital, no necesariamente "sabe" digital. Nosotros, que no somos digitales, necesitamos saber digital. Lo mismo ocurre en relación con el mecanismo de la respiración. Es una intuición, no necesariamente sabemos explicarlo, respiramos. Ser digital no es lo mismo que saber digital, y es una distinción que es clave, porque es otra dimensión de un cambio profundo. Mejora, cambio y transformación son distinciones. Toda mejora, todo cambio y toda transformación incluye un quiebre que es una interrupción de nuestras recurrencias.

Toda vez que hacemos una mejora o una transformación más profunda, estamos quebrando una recurrencia que es nuestra cotidianeidad.

Por eso es un absoluto, un principio dormitivo, hablar de resistencia al cambio, porque todos tenemos resistencia al cambio, nos acostumbramos a cierta recurrencia que nos habilita cierta comodidad. Una vez que construimos una zona en la cual transparentemente nos movemos,

permanecemos en ese lugar que nos genera la posibilidad de pensar en lo que no son recurrencias.

ALGUNOS "ERRORES" EN LA GESTIÓN DEL CAMBIO

Es posible identificar los errores típicos de un proceso de cambio o de mejora. El primero: desconocer la complejidad de cualquier cambio o mejora. Los cambios son complejos, no quiere decir que sean malos o buenos, sino que incluyen diferentes variables y un nivel de incertidumbre importante. Si uno/a hizo algo gran parte de su vida, en ese lugar siente cierta seguridad y confianza. Cada vez que hay un cambio hay un miedo a la pérdida de cosas que ya sabemos hacer y al ataque de lo nuevo acerca de si yo voy a hacer lo mismo.

Si volvemos al tema de la tecnología, para aprender tecnología tenemos que pasar por una etapa de fragilidad, que es que cuando la cosas no salen. Y si no se atraviesa esa etapa, no se llega a otro nivel. Entonces hay un tema emocional y hay un tema cognitivo. En los cambios en las organizaciones se juegan las historias, se juega la gente, se juega la política, se juegan las culturas. Entonces, el primer error típico es desconocer la complejidad del cambio. En muchos casos, el supuesto que está por debajo es "andando el carro se acomodan los melones". La verdad es que el siglo XX ha demostrado que andando el carro se acomodan los melones porque hemos sobrevivido a catástrofes increíbles, el problema es el costo y las heridas. En algún momento la gente se acomoda a las cosas. El tema de las Malvinas en algún momento se va a resolver, pero todo ese proceso tuvo y tiene un costo enorme. Entonces, la segunda cuestión es: si no tengo una estrategia de gestión del cambio, probablemente tampoco pueda llevar ese cambio a un nivel de eficacia.

Cuando hay un cambio siempre se pierde algo, no hay ganancia total. No hay mejora que incluya la totalidad de lo que creemos que vamos a lograr. En el camino hay pérdidas, y uno de los errores más grandes es no anticipar alguna de las pérdidas que uno va a tener en el proceso de cambio, o negarlas.

Otro error típico de la gestión de los cambios es ofender la historia. Esto es suponer que todo lo que hubo hasta cuando nosotros empezamos está mal, y que, ahora que venimos nosotros, vamos a mostrar todo lo bueno que podemos llegar a hacer con nuestro proyecto, entendiendo que de aquí en más estamos por el camino correcto. Lo que uno se olvida es que la mayor parte de los procesos de cambio organizacional se tienen que hacer con la gente que ya estuvo en ese lugar, y que hizo lo mejor que pudo hacer en las condiciones en las que estaba.

Desde ya, hay un contexto que es habilitante o no de ciertos procesos, hay discursos históricos que apoyan los procesos de cambio, hay discursos históricos que bloquean esa posibilidad.

La gestión tiene niveles en los cuales se ponen en juego los procesos de mejora en: la cultura, los discursos predominantes que atraviesan las paredes en las escuchas. La discusión por el tema de los pañuelos celestes o verdes atraviesa la escuela, lo que está pasando con la corrupción está en la escuela, eso también se gestiona. No lo digo de ningún modo arbitrario, la pregunta es cuánto del G20 entró en nuestras escuelas, cuánto del partido del River y Boca entró a formar parte de nuestro currículum actual. Antes teníamos paredes, se acabaron las paredes, los celulares que tenemos atraviesan todo tipo de paredes, adentro y afuera se han acabado, y están continuamente en contacto. Ese es el contexto histórico, con sus cosas maravillosas y sus complicaciones.

Sobre eso se instala “el sentido”. Es para que del cambio veámos la metáfora de la aspirina. La aspirina que es el ácido acetilsalicílico, tiene un contenido poderoso, muy barato y tiene un efecto sobre la salud muy bueno, es uno de los elementos más baratos y más potentes para ciertas afecciones como el dolor de cabeza. Sin embargo, hubo un momento, hace unos cuantos años, que se rechazaba. ¿Por qué? Porque no le gustaba a los niños. Pese a que era muy buena -buenas razones, buenas ideas- era rechazada. A alguien se le ocurrió que había que transformar eso en otra cosa y entonces nació la “aspirineta”, que era la aspirina rodeada de un sabor determinado. Eso produjo tres condiciones: de ser rechazada pasó a ser aceptada, y de ser aceptada subió a ser deseada. La sola razón, el sentido potente para hacer algo es bueno

pero no suficiente, si no hay algo que viabilice la posibilidad de que sea tomada por otro.

La gestión de cambio es eso que de algún modo rodea a una fuerte razón por la cual mejorar. Pero se produce una situación muy interesante: si la razón del sentido del cambio no es potente, como el ácido acetilsalicílico, lo demás se transforma simplemente en un placebo y, por lo tanto, por más interesante, comunicativo y todo lo que hagamos para que el cambio se instale, si no tiene una fuerte y sólida razón de por qué hacer eso, se cae también. Ahí es donde se encuentra la distinción entre el cambio y la gestión del cambio que implica lograr dos cosas:

1. es mitigar los efectos negativos o no deseados que tiene cualquier cambio y
2. es potenciar las posibilidades de instalación de ese cambio, es como si tuviera un embrague y un acelerador. Por un lado, trato de generar esa posibilidad y, por el otro, trato de mitigar los efectos no deseados -lo que no quiere decir negar o excluir-. Siempre que se haga un planteo de cambio hay una pérdida, cosas que van a pasar o que podemos imaginar que van a ser difíciles en esa comunicación. Se juega la credibilidad de quien de algún modo está liderando ese cambio. Recuerden que hay un tema clave en los procesos de cambio, se llama “el mensajero califica el mensaje”. No hay mensaje en sí mismo sin que esté calificado por quién lo dice, y según quién lo dice el mismo contenido puede ser tomado, rechazado o negado. Todo mensaje tiene un mensajero, y toda escucha tiene alguien que lo escucha de un modo determinado. Si no tengo en cuenta la escucha del otro no importa el mensaje que diga; tal vez no llegue porque toda escucha está atravesada por el sujeto que estoy siendo.

A mi modo de ver, la escuela tiene un desafío de rebeldía respecto a los valores del entorno. Allí donde hay ruido afuera, aquí debería haber más silencio, allí donde hay velocidad afuera, aquí nos tenemos que tomar el tiempo. En cada escuela tendría que haber un cartel que

diga “tenemos tiempo”. Tenemos tiempo para escucharnos, para hablar, para pensar, para volver para atrás. Por otro lado, tenemos un desafío de inclusión.

En ese sentido, después vienen las estrategias, que son “¿por dónde le entro?”. La estrategia a veces suple la carencia de recursos humanos, personales, económicos, depende por dónde le entro. Si vamos a hacer un plan de cambio, de mejora, de transformación, el gran tema es elegir por dónde; de hecho, cualquier teoría pedagógica es una estrategia de enseñanza y aprendizaje, que para quien la formula es por dónde tiene que ir la cosa. La estrategia incluye dos actitudes: elegir y renunciar. No hay estrategia sin renuncia, se elige un camino y no se elige el otro. Hay una parte de la estrategia que es planificada y otra parte de la estrategia es lo que va ocurriendo en el campo. La lealtad no es al plan, sino a la situación concreta de los pibes y los docentes. Después de eso viene la gestión: sentido, estrategia, gestión. Luego vienen los resultados que no están solamente al final sino también en el proceso.

ACERCA DE NOSOTROS: DIRECTORES Y DOCENTES

Un último tema, es el de las personas. Me refiero al sujeto, al actor, al observador. Por un lado, emerge la cuestión de cómo nos formamos para algo que nos ha cambiado totalmente, la formación deber ser en un aula. La formación es en un aula, en un gimnasio, en un taller, en la vida, en la calle, hay muchas cosas que pensar para formarse hoy frente a estos desafíos. La segunda depende de cómo transitamos la carrera profesional. Uno de los debates claves es cómo jugamos tanto con la preservación del trabajo -y es un valor importante-, como con el cómo hacer para alguien que sigue frente a un aula o frente a una dirección después de veinte o treinta años. Hay muchas cosas por hacer para no perder en el camino algo que se llama deseo. Si el deseo está puesto fuera del hábito del lugar de trabajo, las competencias y la experiencia, decaen fundamentalmente. Curiosamente, si el director es el liderazgo educativo para generar los procesos de mejora, la pregunta es por qué tenemos que esperar que alguien tenga treinta años de experiencia,

cantidades de cursos para ser director y recién entonces empezar a empujar a toda una organización. Tenemos que repensar cómo se llega a ser director de una escuela hoy y dar lugar al debate de los estatutos, esto es política pública.

En cualquier proceso de cambio hay dos barbarismos que vale la pena tener en cuenta. Carlos Matus, uno de los referentes más brillantes en materia de planificación institucional, planteaba que hay dos barbarismos que están presentes en las políticas públicas pero también en la gestión. A uno lo llama "el barbarismo tecnocrático" que es suponer que la ciencia, la razón y los procesos duros garantizan resultados. Pero hay otro barbarismo que también está muy presente en Latinoamérica dice él, que se llama "el barbarismo político". La buena voluntad, la idea, el discurso no son suficientes para gestionar la complejidad. Sabemos que las dos cosas se necesitan, por lo que Matus alude a la tecnopolítica. Necesitamos "arte con ciencia": arte porque gran parte del ejercicio de la gestión tiene que ver con el talento, el arte, la posibilidad de manejar recursos que a veces tienen que ver con lo político. Al mismo tiempo también tener las evidencias, las investigaciones que nos sostengan en ese nivel.

Peter Senge decía "la gente no se resiste a los cambios, se resiste a ser cambiada". Nadie quiere ser cambiado, lo único que se puede hacer son dos cosas. La primera es identificar qué cambio debo hacer yo mismo para generar cambios en el otro, y la segunda es crear contextos para que emerjan cosas distintas. Es una de las cosas más interesantes, creativas y difíciles de la dirección, de la supervisión e inclusive del docente: crear condiciones/contextos, de sentido, de involucramiento, de emocionalidades, contexto del espacio político, de los incentivos. Por ejemplo, no es lo mismo hacer un reconocimiento que no hacerlo. Hay contextos que de algún modo generan condiciones para que algo ocurra, aunque no son garantía. Tomando una metáfora biológica, la planta nace por todo lo que se hace a su alrededor para que emerja. Es un camino largo e indirecto.

PISTAS PARA LA ACCIÓN

Para finalizar, comparto algunas pautas de acción, porque finalmente la educación es acción y acción práctica. Primero, cuenten una historia. Esa historia es una narrativa del cambio, por qué hacemos esto, para qué, con qué nos vamos a enfrentar, qué es lo que vamos a ganar, qué obstáculos vamos a atravesar. Los liderazgos se construyen sobre las historias. Construir una historia es parte del proceso de cambio.

Segundo, ir de lo más fácil a lo más difícil. ¿Por qué? Por una razón que voy a llamar "el efecto Atalaya". En algún momento, para llegar a la confitería Atalaya (tradicional parada en la ruta 2 camino a la costa en Chascomús) había que cruzar todo, era terrible, tardabas tres horas, no llegabas más. Pero en Chascomús el verano empezaba cuando llegabas a Atalaya, todavía faltaban 300 kilómetros para llegar al mar, pero ahí la gente bajaba comía una medialuna, parecía que ya se olía el mar. Es clave que cada tanto haya algo que indique "estamos en camino, logramos esto, todavía nos falta pero recargamos energías". Los norteamericanos lo llaman *quick wins*, victorias rápidas, que tiene que ver con esta idea de que si se va a hacer un proyecto de cambio que dura años, esperes dos años para celebrarlo. Hay cosas para celebrar en el camino, porque son las que te llevan a poner más fuerza.

Tercero, la centralidad de los socios, pues no hay cambio individual. Necesitamos armar coaliciones, grupos, alianzas, masa crítica para encaminar el proceso de mejora.

Cuarto, no esperen ni prometan linealidad, los procesos de cambio no son lineales, avanzan, retroceden. La clave es la tendencia. Si la tendencia va para ese lado está fenómeno. Ahora, si se espera que cada cosa esté alineada coherentemente según el último libro de cambio se está en un problema. Porque los cambios de repente vuelven para atrás, de repente se estacionan, de repente hay mesetas. Eso hay que saber acompañarlo emocionalmente. Zubin Mehta, el director de orquesta, es el que mejor lo explicó con el manejo de bolero de Ravel, que creo que tiene dieciséis movimientos. Los dieciséis movimientos empiezan chiquititos y van creciendo hasta que dan un gran salto. Entonces, dice Zubin Mehta: "el gran tema de quien dirige eso es acompañar la energía

y la emocionalidad en los primeros movimientos para que no tengan toda la fuerza al llegar al octavo porque le van a quedar ocho más y ahí ya no hay más espacios". Hay que ir acompañando los procesos de cambio. Los proyectos del verdadero cambio son maratones, y no carreras de cien metros. En una maratón se planifica cómo se va a correr, en qué momento, mientras que en la de cien metros se juega todo en esos primeros diez, veinte segundos, un minuto, depende lo que cada uno puede.

Quinto, prometer menos de lo que seguro va a lograr. Les va a ir muy bien si ustedes prometen cinco cuando saben que seguro pueden ser ocho o nueve. Porque eso genera confianza. Maquiavelo decía que cuando alguien hace un cambio, la gente que se opone se va a oponer activamente y la gente que se va a ver acompañada con el cambio, lo va a acompañar tibiamente. ¿Por qué si se oponen lo van a hacer activamente y si acompañan lo van a hacer tibiamente? Porque mientras están en un proceso de cambio no se sabe cómo resultará. Si sale bien me subo al escenario, y si no me quedo abajo porque es un tema que vos largaste. Hay que saber jugar con esas situaciones.

Sexto, todo cambio necesita de un apoyo político, los cambios siempre se legalizan desde la autoridad. Se puede gestionar una escuela y proponer cosas, pero alguien las tiene que validar, y eso es el poder. Se llama la bala de plata, porque esa persona que nos está apoyando, que no está totalmente involucrada en la operación, alguna vez puede acercarse para acompañarte. La bala de plata es alguien que te puede apoyar, pero no todos los días.

Séptimo, la referencia al cambio es uno mismo y podrían considerarse dos perfiles de liderazgo requeridos para el cambio. Otto Kernberg decía que para hacer un cambio se requiere un contenido narcisista. Porque si no hay convicción en lo que se está haciendo, si no se cree que lo que se está haciendo vale la pena, difícilmente se atraviesen todos los comentarios que planteen "no vale la pena", "no va a andar", "ya lo hicimos y no funcionó", "¿y por qué ahora?", "mirá todos los problemas que hay". Pero narcicismo saludable, porque si se cree que solamente quien está liderando el proceso de cambio lo tiene claro, entonces no se escucha a nadie. Al mismo tiempo Kernberg plantea

que es necesaria una cuota de paranoia. ¿Qué es la paranoia? ¿Cómo es el sentimiento de que me persiguen, de que me amenazan?, ¿Y por qué paranoia? Porque siempre va a haber gente a la que le va a venir mal cualquier cambio que se haga, en las políticas públicas, en la escuela, en donde fuera, y vive de que eso funcione mal, no por maldad, sino porque articula su propio lugar en función de esa disfuncionalidad. Por lo tanto, hay gente que se va a oponer y si no se tiene en cuenta que eso se incurre en el pecado es de ingenuidad: creer que como uno piensa que lo que hace está bien, todo el mundo tiene que entender que está bien. Siempre hay gente que tiene fuertes razones para oponerse a lo que se está haciendo, y tal vez algunos que ni siquiera tienen oposición, sino simplemente escepticismo. Especialmente en nuestras escuelas y en nuestra función pública. Más aún, hemos detectado una anomalía que la podemos denominar "escépticos ilustrados", que no solamente son escépticos, sino que tiene muchos argumentos para defender su escepticismo y convencer a todo el mundo de que lo que se quiere hacer no tiene ningún sentido y no va para ningún lado. Y tienen grandes audiencias. ¿Ahora, por qué paranoia saludable? Porque si la paranoia no es saludable pienso que todos son adversarios que me amenazan, me persiguen, están en contra mía y yo me transformo en víctima de esa situación.

Entonces para gestionar primero hay que poder gestionarse.

BIBLIOGRAFÍA

WATZLAWICK, P. (2012). *Cambio. Formación y solución de los problemas humanos*. Ed. Herder - Parte primera.

LHUMAN, N. (2005). *La confianza*. Ed. Antrophos Cap. 1 y cap. IV.

BLEJMAR, B. (2013). *El lado Subjetivo de la gestión. Del actor que está haciendo al sujeto que está siendo.* Capítulo 8: "No basta con querer, hay que poder cambiar". Editorial Aique.

KOTTER, J. (2004). *El Líder del cambio*. McGraw Hill Cap 2 al 12.

ECHEVERRÍA, R. (1994). *Ontología del Lenguaje*. Dolmen Ediciones.

MATUS, C. (2007). *Adiós, Señor Presidente,* Colección Planificación y Políticas Publicas, Ediciones de la UNLa.

KERNBERG, OTTO F. (1999). *Ideología, conflicto y liderazgo en grupos y organizaciones.* Editorial Paidós.

DUSCHATSKY, S. y BIRGIN, A. (2001). (compiladoras). *¿Dónde está la Escuela? Ensayos sobre la Gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Ed. Manantial.

SOBRE LOS AUTORES

Claudia Romero es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación y Doctora en Educación *summa cum laude* por la Universidad Complutense de Madrid. Es Directora del Área de Educación de la Escuela de Gobierno de la Universidad Torcuato Di Tella, investigadora y profesora en los posgrados de educación y políticas públicas. Es coordinadora nacional de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar en Argentina. Tiene extensa experiencia en el trabajo en organizaciones educativas tanto del ámbito privado como público, ha dirigido diversos proyectos de mejora institucional, coordinando equipos técnicos y de supervisión. Sus áreas de investigación y desarrollo profesional son la gestión educativa, el liderazgo y la mejora escolar. Tiene numerosas publicaciones académicas y de divulgación nacionales e internacionales, y entre los últimos libros se destacan *Hacer de una escuela, una buena escuela* (2018) y la colección *Ser director* (2016, 2017, 2018, 2019) de la que es editora. Su libro *La escuela media en la sociedad de conocimiento* obtuvo el Premio Mejor Libro de Educación 2004. Es también columnista en los principales medios de comunicación sobre temas de educación.

María Lucía Feced Abal es Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Ha realizado estudios de posgrado en Administración de la Educación en la Universidad Torcuato Di Tella (UTDT) y Planeamiento Educativo en el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) de UNESCO. Desde 2015 es Directora General de Escuela de Maestros, área responsable de la formación docente continua del Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Es docente de Didáctica I en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, y de Didáctica General en Universidad Austral. Ha participado en proyectos de investigación sobre temas vinculados a enseñanza y curriculum.

Julián Parenti es Profesor de Educación Física y Licenciado en Educación por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) de Santiago de Chile, y actualmente se encuentra cursando una maestría en Políticas Públicas en la Universidad Torcuato Di Tella (UTDT) en Buenos Aires, Argentina. Ha realizado estudios de posgrado en Planificación de Políticas Educativas en el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) de UNESCO. Desde 2015 es Jefe de Gabinete de la Dirección General Escuela de Maestros, área responsable de la formación docente continua del Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Entre 2013 y 2015 fue asesor de la Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa del mismo ministerio, y anteriormente trabajó en la ONG Elige Educar en Santiago de Chile.

Agustina Blanco es Licenciada en Administración de Empresas, UCA, Argentina, Magister en Educación, Manhattanville College en Nueva York, y Magister en Relaciones Internacionales, Universidad de New York. Es docente y especialista sobre liderazgo e innovación educativa, con vasta experiencia en diseño e implementación de programas de mejora escolar en distintas provincias argentinas. Fue miembro de la dirección del programa Escuelas del Bicentenario. Co-diseñó e implementó el programa Directores Líderes en Acción de la Universidad de San Andrés y el programa Muy Bien 10 de Educar 2050. Fue Directora Ejecutiva de la organización Educar 2050. Actualmente es Directora Provincial de Evaluación y Planeamiento y Directora del Programa Red de Escuelas de Aprendizaje, de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Agustina Harriague es Licenciada en Psicopedagogía, USAL y Especialista en Educación con orientación en política y gestión, UDESA. Trabajó en escuelas en nivel primario y secundario y fue alfabetizadora en educación no formal durante varios años. Fue coordinadora de programas en Educar 2050 y coordinadora pedagógica de Muy Bien 10. Actualmente es Directora de Pedagogía de la iniciativa Red de Escuelas

de Aprendizaje, de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Elena Duro es Secretaria de Evaluación Educativa, Secretaría de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación. Anteriormente fue Especialista en Educación de Unicef Argentina, Directora Provincial de Planeamiento Educativo de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y Consultora en Evaluación y Planificación de Políticas de Derechos Humanos en el Instituto Internacional de Derechos Humanos con Sede Costa Rica.

María A. Cortelezzi es Socióloga y Magister en Políticas Públicas por la Universidad Torcuato Di Tella. Se desempeña como Directora Nacional de Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa, Secretaría de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Lorena Landeo es coordinadora general del área de evaluación de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ed.M. en Educación de Harvard Graduate School of Education (Harvard University, EEUU) y bachiller en Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Entre 2009 y 2012 fue asesora del Consejo Nacional de Educación y directora nacional de evaluación y acreditación del Ministerio de Educación de Perú. Se ha desempeñado como consultora en diversos organismos internacionales.

Tamara Vinacur es directora ejecutiva de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ed.M. en Medición, Evaluación y Estadística Educativa de Teachers College (Columbia University, EEUU) y candidata a Doctora en Educación de la Universidad de San Andrés (Argentina). Entre 2007 y 2011 se desempeñó como directora operativa de evaluación educativa en el Ministerio de Educación de Ciudad.

Natalia Apel es co-coordinadora del equipo de evaluación de programas y proyectos en Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Lic. En Sociología por la Universidad de Buenos Aires. Especialista en Evaluación y Monitoreo de Programas y Proyectos sociales. Se desempeña como consultora en organismos nacionales e internacionales.

María Ferraro es co-coordinadora del equipo de evaluación de programas y proyectos en la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Lic.en Sociología por la Universidad de Buenos Aires. Docente de Metodología de la Investigación en carreras de grado y posgrado. Se desempeña como consultora en organismos nacionales e internacionales.

Mónica Goncalves es miembro del equipo de Evaluación Institucional de la Unidad de Evaluación Educativa y docente de la Universidad Abierta Interamericana. Es licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UBA) y Licenciada en Psicología (UFLO). Entre 2002 a 2014 fue coordinadora de la Unidad de Evaluación, Monitoreo y Asistencia Técnica del Ministerio de Trabajo de la Nación. Se ha desempeñado como consultora en organismos internacionales.

Roxana Skornik es integrante del equipo de Evaluación Institucional de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa desde 2008. Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires y Profesora de enseñanza Media y Superior. Desde el 2014 desarrolla cursos de capacitación para profesores y especialistas de la salud en Universidad de Belgrano, Universidad Nacional de San Martín, Facultad de Ciencias Veterinarias U.B.A, Sociedad Argentina de Diabetes.

Gabriela Krichesky es Doctora en Educación (Universidad Autónoma de Madrid), Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires). Profesora de posgrado en la Escuela de Gobierno de la Universidad Torcuato Di Tella and in Escuela de Maestros del Ministerio

de Educación e Innovación de la Ciudad de Buenos Aires. También se desempeña trabajando en escuelas a cargo de proyectos de desarrollo profesional con directivos y coordinadores.

Natalia Zacarías es Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Realizó estudios de posgrado en la Universidad Torcuato Di Tella, obteniendo la Maestría y la Especialización en Políticas Educativas, luego de graduarse en la Universidad Nacional de Quilmes como Licenciada en Educación. Se desempeñó en el ámbito educativo en el sector público, privado y en organizaciones de la sociedad civil. Posee más de diez años de experiencia en gestión y en investigación educativa.

Amelia Figueira es Maestra, Profesora y Magister en Gestión de Proyectos Educativos de la Universidad CAECE. Trabajó como docente, integrante de equipos de orientación y de equipos directivos en Escuelas de Educación Especial. Se desempeñó como formadora docente en el ámbito de Ministerio Nacional de Educación, en Ministerios provinciales y en organizaciones educativas. Es asesora en la organización y mejora de instituciones que imparten educación formal e informal y Coordinadora de gestión y formación docente en Fundación María Guadalupe.

Brenda Frydman es Licenciada en Sociología (FSOC, UBA) y Maestranda en Generación y Análisis de Información Estadística (UNTREF). Desde el año 2017 se desempeña como asesora de Jefatura de Gabinete en la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE-MEI).

Bernardo Blejmar es Profesor de Educación Física del INEF; Licenciado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, Becario de Distinguished Leaders Programs of Brandeis University, Boston, Estados Unidos. Fue Director de la Maestría de Psicología Organizacional de la Universidad de Belgrano y Profesor Titular de la Universidad de Belgrano en la cátedra de Psicología Organizacional. Actualmente se desempeña como Profesor de Posgrado de la Universidad de San

Andrés, docente invitado de FLACSO para sus programas de Posgrado de Gestión Educativa y fue consultor en procesos organizacionales en la Ford Kellogg Foundation, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (UNDP), Banco Mundial Transparencia Internacional, entre otros organismos y empresas del sector productivo. Es co-autor de los libros *¿Dónde está la Escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*, de Ediciones Manantial; *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*, de Novedades Educativas. Recibió el primer premio Isay Klasse de la Fundación El Libro, a la Obra Teórica de Educación (2013) por el libro *El lado subjetivo de la gestión*.